Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
DUMITRU, ION ALEXANDRU
Consiliere psihopedagogică / Ion Al. Dumitru. —
Timişoara: Editura Universităţii de Vest, 2004.

Bibliogr.
ISBN 973-8433-90-8

159.922.7(075.8)
37.015.3(075.8)

Editor: Adrian Bodnaru
Copertă: Iulia Pordea
Paginare: Dragoş Croitoru

© Copyright, 2004, Editura Universităţii de Vest
Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate.
Reproducerea integrală sau parţială, pe orice suport,
fără acordul scris al editurii, este interzisă.

EDITURA UNIVERSITĂŢII DE VEST
300223 — Timişoara, Bd. V. Pârvan nr. 4,
BCUT, cam. 010 B, tel./fax: 0256 494 068, int. 253

Ion Al. Dumitru

Consiliere psihopedagogică

- *Teme de curs*
- *Prezentări de cazuri pentru seminar*

Editura Universităţii de Vest
Timişoara, 2004

TEMA 1

EDUCAŢIA ŞI CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ

1. Asistenţa şi consilierea psihopedagogică — componente ale educaţiei
2. Psihoterapia, consilierea psihologică şi consilierea psihopedagogică
3. Consilierea psihopedagogică şi formarea personalităţii umane

1. Asistenţa şi consilierea psihopedagogică — componente ale educaţiei

Termenul *„asistenţă"* provine din cuvintele latineşti: *„assisto — ere"* şi *„adsisto — ere"* care semnifică a fi alături de cineva, a-i acorda sprijin şi ajutor în rezolvarea unor probleme.

La nivel instituţionalizat, acordarea de asistenţă se referă la *„ansamblul acţiunilor organizate pe plan social cu scopul de a asigura condiţii optime de dezvoltare şi viaţă pentru individ sau de a preveni şi înlătura situaţiile de suferinţă prezente temporar în viaţa persoanei"*. (Tomşa, Gh., 1999, a, p. 5).

La nivel informal, al relaţiilor interpersonale, a acorda asistenţă cuiva presupune a sprijini şi ajuta persoana în cauză să depăşească unele dificultăţi şi să-şi rezolve anumite probleme. La acest nivel, acordarea de asistenţă este de cele mai multe ori, o acţiune individualizată.

În teoria şi practica vieţii sociale există mai multe tipuri de asistenţă (apud: Tomşa, Gh., op. cit. p. 6-8):

a) *asistenţa medicală* — măsuri şi acţiuni referitoare la asigurarea condiţiilor adecvate de creştere şi dezvoltare biofiziologice a organismului uman, de menţinere a unei stări optime de funcţionalitate şi de sănătate a acestuia. Asistenţa medicală este realizată de personal specializat, medici şi asistenţi medicali.

b) *asistenţa socială* — ansamblu de măsuri şi acţiuni de sprijin acordat persoanelor aflate în nevoie, pentru rezolvarea unor probleme de natură materială ale acestora. Sunt probleme referitoare la asigurarea unui standard de viaţă decentă a individului şi/sau a familiei sale, la ocrotirea copiilor, a bătrânilor, a persoanelor cu diverse tipuri de handicapuri şi dizabilităţi etc. Astfel de probleme sunt de competenţa asistenţilor sociali şi intră în responsabilitatea autorităţilor publice.

c) *asistenţa psihologică* — sprijinul şi ajutorul acordat acelor persoane care, în anumite momente ale existenţei lor, au dificultăţi în adaptarea la solicitările vieţii, manifestate prin disfuncţionalităţi şi dezechilibre funcţionale ale structurilor lor de personalitate. Asistenţa psihologică este realizată de psihologi, consilierei pe probleme psihologice şi psihoterapeuţi cu competenţe specifice.

d) *asistenţa pedagogică/educaţională* — sprijin, ajutor şi îndrumare acordate, în special copiilor şi tinerilor, dar şi adulţilor, tuturor persoanelor care participă la activităţi de instruire — învăţare, de formare profesională, de dezvoltare personală şi orientare în carieră. Este vorba despre asistenţa calificată acordată persoanelor aflate în procesul de formare şi dezvoltare a propriei personalităţi, realizate prin intermediul educaţiei în sensul larg al termenului. Asistenţa pedagogică este realizată de către educatori (profesori, psihopedagogi, consilieri educaţionali sau şcolari şi chiar de către părinţi, în cazul copiilor).

Activitatea educaţională este determinată de o varietate de condiţii şi factori. Unii factori sunt de natură psihologică care ţin de individ, de structurile personalităţii sale (factori psihoindividuali), alţii se referă la relaţiile interpersonale şi la dinamica grupului, căruia aparţine persoana (factori psihosociali) şi, în fine, alţi factori sunt de natură pedagogică, se referă la tipul şi calitatea influenţelor, intervenţiilor şi acţiunilor educaţionale la care este supusă persoana, individual şi/sau în cadrul grupului, în procesul formării şi dezvoltării personalităţii sale. Factorii psihologiei (psihoindividuali şi psihosociali) şi cei pedagogici sunt implicaţi, deopotrivă, în educaţia omului, în formarea şi dezvoltarea personalităţii sale, aşa încât este oportun să vorbim despre o *asistenţă psihopedagogică*. Asistenţa psihopedagogică are un caracter interdisciplinar vizând realizarea unei educaţii eficiente, adaptată particularităţilor psihoindividuale ale persoanei. Ea se poate asigura atât în cadrul şi prin intermediul

activităţilor de instruire-învăţare realizate de profesori, de educatori în general, cât şi prin intermediul unor activităţi specifice de consiliere educaţională.

2. Psihoterapia, consilierea psihologică şi consilierea psihopedagogică

Considerată drept „tratament fără medicamente", **psihoterapia** presupune utilizarea unor metode şi tehnici psihologice specifice în vederea realizării unor schimbări, adeseori de amploare, profunde, în cogniţiile şi comportamentul oamenilor. Psihoterapia se adresează persoanelor aflate în starea de suferinţă psihică, uneori greu de circumscris şi, ca atare, foarte dificil de remediat sau înlăturat. De cele mai multe ori, astfel de suferinţe psihice sunt generate de conflicte interne, intrapersonale. Persoana în cauză se află într-o stare de dezacord intern, de incongruenţă fapt care o face vulnerabilă, anxioasă, îi crează probleme de adaptare la socilitări şi un disconfort major. Suferinţa psihică se manifestă în pusee care iau adesea aspectul unei crize adaptative acute, fapt care reclamă intervenţia psihoterapeutică în vederea depăşirii unor astfel de stări.

Orice intervenţie psihoterapeutică presupune realizarea unor schimbări ale modului de a gândi şi a se comporta al persoanei. Pentru că disfuncţionalităţile adaptative ale persoanei iau forma unor crize, schimbările la nivelul personalităţii acesteia sunt reactive, cu rol de remediere.

Consilierea psihologică este un tip de intervenţie prin care se urmăreşte sugerarea unui mod de a proceda, a unui mod de comportare, ce trebuie adoptată într-o situaţie dată, sau în general, în viaţa şi activitatea cotidiană. Ea se adresează persoanelor relativ normale, sănătoase psihic, aflate uneori în dificultate, pe care le ajută să-şi conştientizeze disponibilităţile şi să le valorifice pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă, trăind o viaţă plină de sens, confortabilă psihologic.

Consilierea psihologică îi facilitează persoanei, autocunoaşterea realistă, acceptarea de sine şi valorificarea optimă a resurselor şi a disponibilităţilor proprii.

Atât psihoterapia, cât şi consilierea psihologică reprezintă procese de influenţare cu scop de schimbare a cogniţiilor, atitudinilor şi comportamentelor oamenilor. Dar, *„consilierea reprezintă un proces .... de acordare a asistenţei persoanelor normale care doresc să-şi atingă obiectivele şi să funcţioneze mai eficient, în timp ce psihoterapia este .... un demers mai complex de tratament psihologic, centrat pe reducerea unor simptome sau comportamente disfuncţionale sau şi mai pretenţios, pe reabilitarea şi reconstrucţia personalităţii"*. (Holdevici, I., 1998, p. 247-248).

Consilierea educaţională sau **psihopedagogică** este un tip de consiliere care urmăreşte abilitarea persoanei (copil, tânăr sau matur) pentru a-şi asigura funcţionarea optimă a propriei personalităţi.

Funcţionarea optimă şi eficientă a persoanei este rezultatul învăţării realizate prin aportul educatorilor / profesorilor şi, în mod special, prin sprijinul şi îndrumarea consilierilor educaţionali.

Între activităţile de instruire — educare şi cele de consiliere psihopedagogică nu există diferenţe semnificative. Ambele au drept obiectiv formarea personalităţii umane. Şi educatorul / profesorul şi consilierul educaţional au ca misiune acordarea de sprijin, ajutor şi îndrumare celor care participă la activităţi de instruire — învăţare. Dar, în pofida misiunii lor comune — aceea de a instrui şi a forma pe alţii — profesorul şi consilierul educaţional au competenţe şi responsabilităţi relativ diferite.

În primul rând, *educatorul / profesorul instruieşte*, în vreme ce *consilierul educaţional facilitează realizarea învăţării eficiente şi durabile de către fiecare persoană*. Profesorul este centrat cu precădere pe conţinutul instruirii, pe când consilierul educaţional îşi focalizează atenţia pe cel ce învaţă. Primul este preocupat de ce (trebuie) să ştie elevii unei clase, în vreme ce cel de-al doilea se preocupă de modul cum pot fi învăţate, de către fiecare persoană, anumite cunoştinţe, abilităţi şi competenţe, într-un mod neproblematic, cât mai eficient.

În al doilea rând, *profesorul propune elevilor un anumit mod de prezentare şi înţelegere a ştiinţei; consilierul educaţional abilitează şi instrumentează persoana cu metode şi tehnici prin care aceasta să asimileze, în manieră proprie, ştiinţa*. Profesorul este specialistul „sarcinii" (de instruire), în vreme ce consilierul educaţional este specialist în „problemele socio-umane". Primul este preocupat de predarea unor conţinuturi şi se adresează grupului, clasei de elevi, într-un mod nediferenţiat şi având în vedere un nivel mediu de dificultate a cunoştinţelor. Al doilea este preocupat de traseul individual al fiecărei persoane, ajutând-o să-şi dezvolte personalitatea prin valorificarea la maximum a potenţialului ei individual.

În al treilea rând, *demersul profesorului este unul aproape strict educaţional* (instructiv — educativ), pe când *demersul consilierului este unul psihoeducaţional* cu focalizare pe aspectele de ordin psihologic menite să asigure dezvoltarea personală, diferenţiată a fiecărui individ, graţie educaţiei. Consilierul educaţional porneşte de la premisa că fiecare persoană are o serie de disponibilităţi latente ce trebuie (auto)actualizate. Sarcina consilierului educaţional este să abiliteze persoana consiliată să-şi conştientizeze aceste disponibilităţi şi să le valorifice maximal în activitatea sa.

În al patrulea rând, *consilierea educaţională* nu se reduce doar la sprijinul acordat persoanelor aflate în ipostaza de elevi, ci *presupune o paletă mai*

largă de activităţi specifice legate de abilitatea clienţilor să înveţe să-şi rezolve eficient şi performant problemele, de orice natură ar fi acestea.

3. Consilierea psihopedagogică şi formarea personalităţii umane

Activităţile de consiliere psihopedagogică presupun un demers educaţional — formativ centrat pe valorificarea capacităţilor şi disponibilităţilor individuale ale persoanei. Consilierea psihopedagogică este menită să faciliteze învăţarea, de către fiecare persoană, a unor deprinderi şi abilităţi care să-i permită adaptarea permanentă la solicitările realităţii printr-o schimbare evolutivă.

Valenţele consilierii psihopedagogice sau educaţionale sunt evidenţiate de următoarele aspecte:

1) Consilierea psihopedagogică / educaţională se adresează persoanelor aflate în diverse stadii ale procesului de formare şi dezvoltare a propriei personalităţi. Beneficiari ai activităţilor de consiliere psihopedagogică sunt toţi cei aflaţi la un moment dat în ipostaza de elev, de persoană care parcurge diverse experienţe de învăţare cu scopul formării şi dezvoltării propriei personalităţi. Obţinerea unei eficienţe crescute în învăţare, dar şi în viaţă în general reclamă sprijinul şi îndrumarea consilierilor educaţionali.

2) Consilierea psihopedagogică are la bază *un model psihoeducaţional al formării şi dezvoltării personalităţii* (şi nu unul clinic şi curativ cum este cazul psihoterapiei).

Ea presupune sprijin şi îndrumare pentru învăţarea unor deprinderi, abilităţi şi competenţe prin care persoana să facă faţă cu succes solicitărilor vieţii, să se dezvolte optim şi să trăiască confortabil.

Scopul consilierii psihopedagogice este provocarea unor schimbări evolutive voluntare în atitudinile şi comportamentul oamenilor, în direcţia asumării conştiente, de către fiecare persoană, a unui mod (model) de viaţă dezirabil social, care să-i aducă satisfacţii, automulţumire şi sentimentul autorealizării.

3) Consilierea psihopedagogică are cu precădere *un rol preventiv şi de dezvoltare*. Ea îndrumă şi sprijină persoana pentru a învăţa să prevină eventualele situaţii de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să-şi conştientizeze şi să ştie cum să-şi pună în valoare disponibilităţile şi resursele pentru a se adapta optim la realitate. Consilierea psihopedagogică ajută oamenii să înveţe să găsească soluţii acceptabile tuturor problemelor cu care se confruntă,

inoculându-le idea şi dezvoltându-le convingerea că stă în puterea lor, a fiecăruia, să facă acest lucru.

Consilierea psihopedagogică este un demers educaţional — formativ specific; sarcina esenţială a consilierului educaţional nu este aceea de a instrui, ci, mai degrabă, aceea de a sprijini oamenii *să se ajute singuri* pentru a-şi rezolva problemele şi a-şi asigura dezvoltarea propriei personalităţi.

Consilierul educaţional nu are soluţii dinainte stabilite al căror succes este garantat necondiţionat, ci dimpotrivă, într-o situaţie dată, el ajută persoana în cauză ca, pe parcursul procesului de consiliere, să găsească (singură) soluţia cea mai bună pentru rezolvarea problemelor proprii.

4) Consilierea psihopedagogică integrează şi valorifică perspectiva psihologiei umaniste privind formarea şi dezvoltarea personalităţii umane. Potrivit acesteia succesul consilierii psihopedagogice este dat de implicarea conştientă, activă şi responsabilă a persoanei în autodezvoltarea Eului şi a propriei personalităţi. Conştientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacităţi şi disponibilităţi şi cultivarea dorinţei şi a voinţei acesteia de a se manifesta liber, autonom, independent sunt condiţii esenţiale ale trăirii unei vieţi plină de sens, însoţită de sentimentul autoîmplinirii.

TEMA 2

CONŢINUTUL ŞI SPECIFICUL CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE

1. Specificul consilierii psihopedagogice
2. Caracteristici esenţiale ale consilierii psihopedagogice
3. Scopuri ale consilierii psihopedagogice
4. O abordare integrativă a consilierii psihopedagogice

1. Specificul consilierii psihopedagogice

Consilierea psihopedagogică are *două dimensiuni esenţiale*, aflate în relaţie de interdependenţă: a) *dimensiunea psihologică*; b) *dimensiunea pedagogică/educaţională*.

a) Dimensiunea psihologică a consilierii psihopedagogice se referă la *sprijinul, ajutorul şi îndrumarea acordate oamenilor pentru funcţionarea adaptativ-inovativă optimă a personalităţii* prin realizarea unei congruenţe între cogniţiile, emoţiile, atitudinile şi comportamentele proprii.

Aşa cum am arătat anterior, consilierea psihologică urmăreşte facilitarea autocunoaşterii, a acceptării trăirilor emoţionale şi autoactualizarea disponibilităţilor clientului — condiţii esenţiale ale rezolvării cu succes a problemelor cu care acesta se confruntă. Ea are drept obiectiv esenţial *„ajutarea clientului să funcţioneze mai eficient în viaţa cotidiană şi să aibă relaţii pozitive cu cei din jur"*. (Holdevici, I., 1998, p. 246)

b) Dimensiunea pedagogică/educaţională a consilierii psihopedagogice vizează *provocarea unor schimbări voluntare în cogniţiile, atitudinile şi comportamentele oamenilor* prin antrenarea lor în activităţi educaţional-formative specifice care-i ajută să înveţe deprinderi de a face faţă problemelor vieţii, să dobândească abilităţi necesare integrării neproblematice în profesie, în viaţa socială şi cea personală.

Dimensiunea educaţională este prezentă în orice tip de consiliere: în consilierea psihopedagogică, în psihoterapie, în activităţi de asistenţă psihopedagogică etc. Activităţile specifice ale fiecărui tip de consiliere presupun învăţarea de către clienţi a unor atitudini şi comportamente noi, cu pronunţate valenţe adaptative şi creativ-inovatoare.

Pe de altă parte, calitatea şi eficienţa educaţiei sunt în strânsă legătură cu particularităţile psihologice (psihoindividuale şi psihosociale, relaţionale) ale oamenilor, astfel încât putem spune, pe bună dreptate, că succesul şi reuşita într-o activitate sunt determinate de modul în care fiecare persoană, transformă influenţele educaţionale în achiziţii proprii cu efecte notabile în planul formării şi dezvoltării personalităţii.

Câştigul în formativitate, în dezvoltarea personalităţii unui om este determinat, în mod esenţial, de calitatea educaţiei şi de particularităţile sale psihoindividuale. Acestea sunt câteva argumente în favoarea ideii că, de fapt, *consilierea eficientă este consilierea psihopedagogică.*

Orice activitate de consiliere, fie ea psihologică (cu varianta sa specială — psihoterapie), pedagogică, pastorală, spirituală etc. se dovedeşte a fi eficientă dacă are la bază un *model psihoeducaţional* privind formarea şi dezvoltarea personalităţii umane. Un astfel de model este unul realist şi oportun pentru că îmbină, în manieră specifică, dimensiunea psihologică cu cea pedagogică într-un model explicativ-interpretativ şi practic-aplicativ de educaţie şi formare a personalităţii umane optimale.

2. Caracteristici esenţiale ale consilierii psihopedagogice

Considerăm că, dincolo de unele definiţii posibile ale consilierii psihopedagogice, conţinutul acestora poate fi circumscris, în manieră descriptiv-comprehensivă, evidenţiind caracteristicile ei esenţiale.

1) Consilierea psihopedagogică este *un serviciu profesional oferit oamenilor de către persoane calificate şi competente numite consilieri* (şcolari, educaţionali în probleme psihopedagogice etc.).

2) Activităţile de consiliere psihopedagogică au la bază *relaţia specifică dintre consilier şi client/clienţi*, relaţie în cadrul căreia consilierul acordă sprijin şi îndrumare clientul/clienţii pentru a se adapta la solicitări diverse.

3) Relaţia de consiliere (relaţia consilier-client) presupune *interacţiune pozitivă, respect reciproc şi focalizare pe client şi problemele acestuia.*

4) În activităţile de consiliere, *consilierul acţionează ca profesionist şi ca om;* el empatizează cu clientul, sprijinindu-l să înţeleagă problemele cu care se confruntă, să le accepte şi să caute soluţii satisfăcătoare.

5) Consilierea psihopedagogică este *un proces de învăţare, de către client, a unor atitudini şi comportamente adecvate şi eficiente*, învăţare realizată cu sprijinul, ajutorul şi îndrumarea consilierului.

6) Rezultatul activităţilor de consiliere psihopedagogică îl constitue *dobândirea, de către client, a unor abilităţi şi moduri procedurale necesare luării unor decizii optime*, în situaţii de viaţă diverse.

7) Consilierea psihopedagogică ajută clienţii să adopte *un mod/stil de viaţă sănătos* care să le confere echilibru funcţional optim, confort psihologic şi sentimentul autorealizării şi împlinirii personale.

8) Consilierea psihopedagogică include un ansamblu de *influenţe şi acţiuni cu scop formativ complementare celor educaţionale considerate în sens restrâns* (instruirea de tip şcolar şi/sau academic); ea include influenţe şi acţiuni realizate într-un cadru instituţionalizat, în şcoli şi în universităţi, în cabinete special destinate acestor activităţi (consiliere psihopedagogică formală şi nonformală), dar şi în afara instituţiilor cu vocaţie educaţională expresă, în cabinete specializate şi chiar în contexte diverse de viaţă cotidiană (sfaturi oferite de părinţi, rude, prieteni etc).

Ca activitate specializată, realizată de profesionişti, consilierea psihopedagogică se referă la consilierea instituţionalizată efectuată în şcoli, universităţi, firme etc. sau în cabinete private autorizate şi acreditate să funcţioneze ca atare.

9) Spectrul activităţilor de consiliere psihopedagogică este mult mai *larg* decât cele legate direct de instruirea şi învăţatrea de tip şcolar sau academic (universitar). Probleme referitoare la adaptarea la cerinţele şcolii/ale universităţii, la învăţarea eficientă şi durabilă, la orientarea carierei, la integrarea neproblematică în profesie şi în viaţa socială, la viaţa persónală precum şi alte probleme specifice, ale unui grup, ale unei categorii populaţionale etc., toate, şi multe altele, intră în aria de preocupări a consilierii psihopedagogice. În fapt, *întreaga noastră viaţă este o succesiune de provocări* cărora trebuie să învăţăm să le facem faţă cu succes şi asta presupune parcurgerea unor programe de formare corespunzătoare, focalizate pe nevoi, interese şi aspiraţii individuale şi/sau de grup, adaptate particularităţilor individului şi/sau grupului. *Consilierea psihopedagogică răspunde,* în cea mai mare măsură şi în modul cel mai adecvat, *acestor provocări.*

3. Scopuri ale consilierii psihopedagogice

Scopurile consilierii psihopedagogice se pot stabili la *mai multe nivele*, rezultând, corespunzător, mai multe *tipuri de scopuri*.

1. Scopuri fundamentale. Sunt acele *scopuri urmărite în cvasitotalitatea activităților de consiliere psihopedagogică și cu referire la majoritatea clienților*.

La acest nivel consilierea psihopedagogică se focalizează pe sprijinul, ajutorul și îndrumarea clientului, pentru *a învăța*:

- — *să atingă un nivel optim de congruență între gândurile, emoțiile și comportamentele proprii, între ceea ce gândește, simte și face*;
- — *să se accepte așa cum este*, conștientizându-și capacitățile și potențialitățile (punctele forte) și limitele, incapacitățile, inabilitățile (punctele slabe);
- — *să se simtă bine, confortabil cu sine însuși*, să fie încrezător în forțele proprii, optimist și să gândească pozitiv;
- — *să creadă în posibilitatea schimbării sale evolutive*, în necesitatea și oportunitatea parcurgerii unor programe educaționale, de formare și dezvoltare a propriei personalități, programe oferite și realizate de către profesioniști în probleme psihopedagogice;
- — *să abordeze cu luciditate probleme emoționale*, fie ele neplăcute sau chiar dureroase și să fie capabil să depășească momentele și stările de disconfort și/sau de criză;
- — *să-și modifice atitudinile și comportamentele dezadaptative*, ineficiente și/sau indezirabile social;
- — să aibă capacitatea de *a-și maximiza disponibilitățile proprii în direcția autodezvoltării și autorealizării personale optime*;
- — *să ia decizii și să-și asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni, comportamente, moduri de a gândi*;
- — *să-și exprime opțiunile* și să ia decizii *privind studiile, formarea profesională, evoluția în carieră* etc., în concordanță cu propriile capacități (ceea ce poate), cu nivelul de aspirații (ceea ce vrea) și cu oferta societății (ceea ce este, trebuie, se cere);
- — *să adopte un mod și un stil de viață sănătos* care-i asigură confortul psihologic și starea de funcționalitate optimă.

2. Scopuri formulate de consilier. Sunt *obiective întemeiate pe pregătirea teoretică și practică a consilierului* și care au *un pronunțat caracter preventiv și pentru asigurarea formării și dezvoltării optime a personalității clienților*. Ele au la bază presupozițiile consilierului privind cauzele posibile ale atitudinilor și comportamentelor actuale și/sau viitoare ale clienților. Consilierul stabilește anumite obiective ale activității sale fundamentându-și decizia pe analiza de nevoi a clienților, pe cunoașterea aprofundată a problemelor acestora și având în vedere anumite modele de consiliere cu rol preventiv sau pentru facilitarea schimbării evolutive a clienților. Scopurile stabilite de consilier vizează în primul rând grupul (clasa de elevi, grupa de studenți, echipa managerială, formația de lucru etc.) și mai puțin individul.

Scopurile consilierii psihopedagogice stabilite de consilier ar putea viza sprijinul, ajutorul și îndrumarea clienților în următoarele *direcții*:

- — *realizarea autocunoașterii, dezvoltarea stimei de sine*, formarea unor atitudini pozitive față de propria persoană;
- — formarea și dezvoltarea unor *abilități de relaționare socială* favorabile muncii în echipă, cooperării și colaborării în rezolvarea unor probleme diverse;
- — dezvoltarea unor *atitudini și comportamente adecvate*, necesare menținerii propriei sănătăți somatopsihice;
- — însușirea unor *tehnici de învățare eficientă* și de promovare a unui management optim al învățării;
- — dezvoltarea *capacității de planificare a carierei*.

3. Scopuri ale clientului. Sunt scopuri *formulate de către client, înainte sau chiar în procesul consilierii psihopedagogice propriu-zise*, pentru a căror îndeplinire clientul solicită sprijin, ajutor și îndrumare. Când au scopuri precise, formulate și asumate de ei înșiși, clienții sunt deosebit de interesați să se abiliteze pentru a le îndeplini, implicându-se activ, cu toată ființa lor, în activitățile de consiliere psihopedagogică. Sunt dispuși să învețe aproape necondiționat, neprecupețind efort și angajându-se total în activitățile educațional-formative conduse de consilier.

Și în cazul clienților-copii scopurile acestora trebuie tratate cu toată seriozitatea și răspunderea de către consilier. Relația de consiliere psihopedagogică a copiilor evoluează pozitiv pe măsură ce clientul-copil dobândește încredere în consilier. Rezolvarea cu prioritate a problemelor stringente ale copilului în care implicarea lui afectivă este maximă este o necesitate.

Uneori, copilul nu dorește ca părinții să afle problemele lui și respectarea acestei dorințe constituie o condiție esențială a constituirii unei relații pozitive de consiliere psihopedagogică. Excepție fac acele situații în care securitatea fizică și psihică, starea lui de sănătate sunt amenințate, caz în care părinții trebuie anunțați și avertizați. Dar, și în asemenea situații, obținerea acordului clientului-copil, prin modalități deosebit de abile ale consilierului de a pune problemele conduce la rezultate mult mai bune decât atunci acest lucru s-ar realiza fără știrea copilului. Acesta nu are sentimentul că este trădat, ci dimpotrivă, că activitatea de consiliere psihopedagogică este binevenită și benefică pentru formarea personalității lui.

4. Scopuri ale părinților. Sunt *valabile în cazul clienților-copii*. Părinții solicită, adesea, ajutorul consilierului pentru schimbarea atitudinilor și a com-

portamentelor curente ale copiilor lor, acelea pe care le consideră inadecvate, ineficiente, greşite. Oricum şi atunci când nu au copii cu „probleme deosebite" părinţii doresc ca proprii lor copii să înveţe mai bine, să aibă performanţe şcolare ridicate, să se comporte civilizat, să nu adopte comportamente indezirabile şi dăunătoare, să-şi construiască o carieră de succes, etc.

Prin urmare scopurile părinţilor, posibil de atins prin activităţile de consiliere psihopedagogică şi pentru care apelează la consilier au ca adresabilitate dezvoltarea optimă a personalităţii copiilor lor.

Indiferent de nivelul la care sunt stabilite scopurile activităţilor de consiliere psihopedagogică trebuie să vizeze acelaşi referenţial: *clientul şi problemele lui*. Fie că sunt stabilite la nivel formal, instituţional ca scopuri fundamentale — conţinute într-un posibil curriculum pentru consilierea psihopedagogică — sau scopuri formulate de către consilier — care transpun în activităţi concrete, concepţia şi practica acestuia (un anumit model de practicare a consilierii psihopedagogice, cu metode şi tehnici specifice), fie că sunt expresia solicitării părinţilor sau ale clienţilor înşişi, obiectivele activităţilor de consiliere psihopedagogică urmăresc acordarea de sprijin, ajutor şi îndrumare clientului/clienţilor să se dezvolte şi să funcţioneze optim în toate situaţiile de viaţă, actuale sau posibile (viitoare).

4. O abordare integrativă a consilierii psihopedagogice

Ca activitate specifică, având scopuri determinate, de factură educaţional-formativă, *consilierea psihopedagogică* are un *conţinut*, se realizează sub anumite *forme* în folosul şi *în beneficiul oamenilor*, oricât de diferiţi ar fi aceştia şi oricâte probleme şi de orice natură ar fi ele.

Încercarea de a furniza o imagine cât mai completă, sintetic-integrativă, a consilierii psihopedagogice ne-a condus la determinarea a trei aspecte esenţiale:

1. Conţinutul domenial al activităţilor de consiliere psihopedagogică

2. Forme ale consilierii psihopedagogice

3. Modalităţi de realizare a consilierii psihopedagogice

Conţinutul activităţilor de consiliere psihopedagogică se referă la *domeniile esenţiale* în care ele se desfăşoară în concordanţă cu scopurile pe care le urmăresc. Astfel, activităţile de consiliere psihopedagogică au drept conţinut (şi implicit scopuri esenţiale):

— *Funcţionalitatea şi dezvoltarea optimă a persoanei;*
— *Promovarea sănătăţii şi a stării generale de bine;*
— *Învăţarea eficientă şi durabilă;*
— *Orientarea carierei;*
— *Viaţa personală.*

Formele consilierii psihopedagogice au în vedere *tipurile, ipostazele* realizării acestuia, respectiv *situaţiile* în care este nevoie de activităţi specifice de consiliere psihopedagogică desfăşurate complementar celor instructiv-educative consacrate (instruirea şcolară, universitară, formarea unor competenţe, predominant profesionale prin cursuri şi stagii specifice).

Pe această dimensiune conslierea psihopedagogică îmbracă forme diferite şi anume:

— *consilierea în situaţii de criză;*
— *consilierea remedială;*
— *consilierea preventivă;*
— *conslierea pentru dezvoltare (optimală).*

Modalităţile de realizare a consilierii psihopedagogice au în vedere *cadrul instituţionalizat* (mai mult sau mai puţin formal), precum şi *beneficiarii* acestor activităţi (indivizi, grupuri, organizaţii, populaţii specifice etc.).

Beneficiarii activităţilor de consiliere psihopedagogică pot fi:

— *indivizii (consiliere individuală);*
— *grupuri (consiliere de grup/ a grupului);*
— *cuplul şi/sau familia (conslierea cuplului şi/sau consilierea familială);*
— *organizaţii (consilierea organizaţională/consilierea unei organizaţii);*
— *populaţii specifice (consilierea clienţilor cu probleme/cerinţe speciale).*

Reunind toate cele trei dimensiuni ale consilierii psihopedagogice (conţinut, forme, modalităţi) într-o concepţie unitară, integrativă rezultă o *structură tridimensională*, sub forma unui cub — *„cubul consilierii psihopedagogice"* (vezi figura 1).

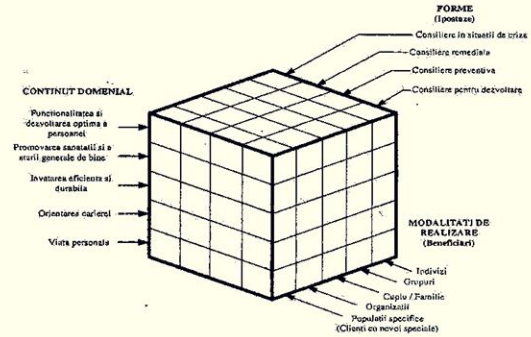

Figura 1. *Cubul consilierii psihopedagogice*

TEMA 3

RELAŢIA DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ

1. Relaţia — fundament al activităţii de consiliere psihopedagogică
2. Clientul şi lumea sa
3. Consilierul şi eficienţa activităţii sale
4. Caracteristici esenţiale ale relaţiei de consiliere psihopedagogică

1. Relaţia — fundament al activităţii de consiliere psihopedagogică

În desfăşurarea lor, activităţile de consiliere presupun relaţia specifică dintre consilier şi client.

Relaţia de consiliere psihopedagogică este o relaţie între o persoană specializată, cu anumite competenţe (consilierul) şi o-altă persoană (clientul), în cadrul căreia consilierul acordă asistenţă, oferă sprijin şi îndrumare clientului, ajutându-l să conştientizeze problemele cu care se confruntă şi determinându-l să se angajeze în soluţionarea lor.

Client poate fi o persoană sau un grup de persoane care au nevoie de sprijin, ajutor şi îndrumare pentru a-şi valorifica potenţialităţile şi disponibilităţile, pentru a învăţa noi modalităţi (metode, tehnici, procedee etc.) de a funcţiona optim şi a se adapta eficient la solicitări obţinând, astfel, succese în viaţă, însoţite de confort psihologic, sentimentul fericirii şi starea generală de bine.

Consilierul este un profesionist care dispune de abilităţi şi competenţe specifice necesare sprijinirii şi îndrumării clienţilor cu diverse probleme, în situaţii de viaţă variate.

Relaţiile de consiliere psihopedagogică presupune următoarele (adaptate după C. Rogers):

a) Consilierul şi clientul intră în contact (stabiliesc o relaţie specifică);

b) Clientul se află într-o *stare de incongruenţă, de dezacord intern, de vulnerabilitate* care-i produc anxietate, angoasă şi disconfort psihic;

c) Consilierul dispune (cel puţin pe perioada activităţilor de consiliere) de *congruenţă de sine şi acord intern*, relaţionându-se neproblematic cu clientul;

d) Consilierul abordează clientul într-o manieră necondiţionat pozitivă, relaţionându-se în mod natural, firesc, autentic, uman;

e) Consilierul empatizează cu clientul, transpunându-se în ipostaza acestuia, „ca şi cum" ar fi clientul, dar neidentificându-se cu el;

f) Clientul nu-şi dă seama, decât în mică măsură, de consideraţia pozitivă necondiţionată şi comprehensiunea empatică pe care consilierul i le acordă.

Aceste condiţii subliniază specificitatea relaţiei de consliere ca şi faptul că reuşita activităţilor de consiliere depinde, în mod hotărâtor, de natura relaţionării dintre consilier şi client.

2. Clientul şi lumea sa

Situaţiile în care oamenii au nevoie de consiliere, devenind clienţi ai serviciilor specializate sunt, în esenţă două:

1. Situaţii de criză, generate şi condiţionate de diverşi factori;

2. Momente şi ipostaze în care se află oamenii, pe parcursul vieţii lor, atunci *când doresc să ştie cum să procedeze pentru a face faţă solicitărilor.*

Fie că se află în starea de criză (disfuncţionalitate adaptativă), fie că doresc să-şi îmbunătăţească abilităţile şi competenţele, persoanele care apelează la serviciile de consiliere psihopedagogică trăiesc sentimente de disconfort psihic, de dezacord intern şi vulnerabilitate, de nemulţumire de sine, de neeficienţă etc. ceea ce le afectează imaginea şi stima de sine şi le face neîncrezătoare în forţele proprii.

Activităţile de consiliere psihopedagogică trebuie adaptate clientului şi problemelor acestuia, instituindu-se ca activităţi educaţional-formative particularizate şi personalizate. Eficienţa lor ţine de capacitatea consilierului de a-şi adapta modalităţile de lucru, metodele şi tehnicile, fiecărui caz în parte.

Problemele clienţilor sunt rezultatul discrepanţei dintre dorinţele, aspiraţiile şi idealurile acestora, pe de o parte şi potenţialul, disponibilităţile şi capacităţile lor, pe de altă parte. Activităţile de consiliere psihopedagogică trebuie focalizate pe sprijinul, ajutorul şi îndrumarea clienţilor:

— *să se autocunoască în mod realist;*

— *să se accepte aşa cum sunt, cu calităţi şi defecte;*

— *să conştientizeze că potenţialul propriu poate fi îmbunătăţit şi dezvoltat prin activităţi educaţional-formative specifice, prin învăţare, care presupune angajare şi efort;*

— *să înţeleagă faptul că atunci când condiţiile o cer, schimbarea propriilor atitudini şi comportamente este necesară şi în măsură să asigure adaptarea la realitate;*

— *să înveţe să ia decizii privind cariera, stilul de viaţă, problemele de ordin personal etc. şi să-şi asume responsabilitatea şi efectele deciziilor adoptate.*

De multe ori problema declarată de client, cea pentru care el apelează la consilier, nu este problema reală cu care acesta se confruntă. Clientul prezintă problema într-o manieră care ilustrează faptul că, fie nu o înţelege suficient (are o înţelegere diferită, uneori greşită a acesteia), fie disimulează (are „interesul" s-o prezinte astfel).

În astfel de cazuri abilitatea conslierului de a identifica, a circumscrie problema reală a clientului reprezintă o condiţie a eficienţei activităţii de consiliere şi a reuşitei acesteia.

Implicarea subiectivă profundă a clientului face ca problema sa să fie înţeleasă şi prezentată distorsionat. Fixitatea cognitivă, situarea pe o poziţie tranşantă, lipsa altor perspective de abordare şi, în consecinţă, a unor soluţii viabile determină clientul să devină „robul problemei sale", de fapt al propriilor sale gânduri neadecvate, ineficiente. El trăieşte stări de incapacitate funcţională momentană, de anxietate, devenind vulnerabil şi având un sentiment de disconfort psihic.

În esenţă *clientul se aşteaptă*, ca prin parcurgerea unor activităţi de consiliere psihopedagogică, focalizate pe problemele sale, *să înveţe:*

— *să-şi autoexploreze potenţialul şi capacităţile de care dispune;*

— *să-şi valorifice maximal propriile disponibilităţi pentru a asigura funcţionalitatea optimă a personalităţii sale şi a se autorealiza* (pe plan profesional, social, personal);

— *să se schimbe, adaptându-se solicitărilor realităţii şi dezvoltându-şi personalitatea.*

3. Consilierul şi eficienţa activităţii sale

Astăzi, din ce în ce mai mult consilierea este apreciată prin prisma eficacităţii şi eficienţei ei. În acest context, în mod firesc, se nasc întrebări de genul: *Care sunt indicatorii şi parametrii în funcţie de care apreciem eficienţa activităţilor de consiliere? Ce calităţi/trăsături de personalitate îi fac pe unii consilieri mai eficienţi decât alţii? A consilia eficient este o problemă care se învaţă sau ţine de trăsăturile de personalitate ale consilierului?*

Sunt autori care afirmă că *o consiliere psihopedagogică eficientă presupune o pregătire profesională specifică, o anumită calificare şi capacitate de expertiză a consilierilor.* Asemenea autori sunt de părere că eficienţa consilierii este determinată, mai degrabă, de teoriile împărtăşite de consilier, de modelele de acţiune practică, de metodele, tehnicile şi procedeele utilizate, de experienţa acumulată de acesta în activitatea sa profesională.

Alţi autori arată că *trăsăturile personalităţii consilierului sunt mai importante în realizarea unor activităţi eficiente de consiliere decât calificarea acestuia.*

Consilierii eficienţi sunt acei consilieri, care în viaţa lor cotidiană, se relaţionează neproblematic cu semenii, sunt firi deschise, comunicative, dispuse să acorde ajutor celorlalţi, etc. Aşadar, *consilierul eficient este mai degrabă o persoană cu anumite însuşiri, decât un profesionist format prin instruire specializată.*

Dincolo de asemenea poziţii, oarecum „exagerate" şi greu de acceptat fără rezerve, considerăm că *eficacitatea şi eficienţa consilierii depind, atât de pregătirea/formarea profesională a consilierului, cât şi de trăsăturile/calităţile personalităţii sale.* Împreună, formarea profesională şi anumite trăsături ale personalităţii consilierului determină eficienţa activităţii sale.

Un consilier eficient este acela care, datorită pregătirii profesionale şi calităţilor proprii, de personalitate:

1. *Se cunoaşte pe sine, cât mai realist;*
2. *Înţelege (cât mai adecvat) clienţii şi problemele lor;*
3. *Se relaţionează optim cu oamenii.*

Cunoaşterea de sine a consilierului

Pentru a fi eficient în munca sa, consilierul trebuie să se cunoască pe sine, cât mai adecvat, mai realist, mai obiectiv. Asta presupune conştientizarea şi acceptarea propriilor puteri şi limite, a calităţilor şi „defectelor". Belkin (1984) susţine că o cunoaştere de sine adecvată a consilierului, cu efecte directe asupra eficienţei activităţii sale, presupune:

a) Siguranţă de sine

b) Încredere în forţele proprii
c) Curajul de a consilia

Siguranţa de sine a consilierului

Siguranţa de sine este dată de perceperea realistă şi evaluarea corectă a propriilor capacităţi, ceea ce fac posibilă eliberarea consilierului de frică şi anxietate. Consilierii nesiguri au tendinţa de a acţiona defensiv în relaţiile cu clienţii, în vreme ce consilierii care au siguranţă de sine acţionează constructiv, gândesc pozitiv, sunt proactivi.

Consilierii siguri de sine sunt dispuşi să permită clienţilor lor să fie ei înşişi, să se manifeste spontan, natural şi nu să-i încadreze în anumite tipare şi şabloane teoretice. Ei favorizează clienţii să „se pună în valoare", să evolueze în conformitate cu aspiraţiile şi dorinţele proprii, valorificându-şi la maximum capacităţile şi potenţialul de care dispun.

Încrederea consilierului în forţele proprii şi în ceilalţi

Consilierii eficienţi sunt acei consilieri care au încredere în forţele proprii, în capacitatea lor de a influenţa pe alţii în direcţia realizării unei schimbări atitudinal-comportamentale orientată pozitiv, cu rol adaptativ. Totodată, eficienţa activităţii lor este dată şi de creditul acordat clienţilor, de încrederea în capacităţile acestora de a se schimba dacă sunt sprijiniţi, ajutaţi şi îndrumaţi corespunzător.

Consilierii neîncrezători în alţii atribuie clienţilor lor anumite idei şi sentimente pe care aceştia nu le-au exprimat, ci, mai degrabă, pentru că acei consilieri consideră că asemenea idei şi sentimente sunt comune tuturor oamenilor. Astfel de consilieri nu ascultă atent ceea ce spun clienţii lor, nu observă cu acurateţe manifestările comportamentale ale acestora, considerând că aceştia nu sunt demni de toată încrederea. Suspiciunea îi face mai puţin eficienţi pe consilierii neîncrezători în ceilalţi.

Curajul de a consilia

Consilierea cere un anumit curaj. Consilierul suportă, adesea în mod nejustificat, şi unele servituţi (mânia clienţilor, comportamentul neadecvat şi chiar indecent al acestora etc.). Consilierii eficienţi sunt asemenea părinţilor care îndură multe pentru ca să le fie bine propriilor copii. Tenacitatea şi perseverenţa, însoţite de calm, stăpânire de sine şi încrederea în reuşita acţiunilor proprii sunt calităţi esenţiale ale unui consilier eficient.

În măsura în care ştiu să facă faţă provocărilor de orice fel ale clienţilor, fără să trăiască sentimente de frustare şi anxietate, de ştirbire a demnităţii personale etc., consilierii acţionează adecvat şi sunt eficienţi în activitatea lor profesională.

Câteva sugestii practico-aplicative referitoare la cunoaşterea de sine a consilierului

Cunoaşterea de sine a consilierului presupune următoarele (apud. Meier, S.T., 1989):

1. Consilierul să fie conştient de realizările sale profesionale.

Realizările şi performanţele în activitatea de consiliere psihopedagogică nu sunt, uneori, nici imediate, nici spectaculoase, fapt care ar putea induce consilierului o stare de nemulţumire, de dezangajare şi, eventual, apatie.

Consilierul trebuie să conştientizeze şi să accepte faptul că, în profesia sa, rezultatele sunt evidente după o perioadă mai lungă de activitate şi datorită unor efecte cumulative, realizate în timp, pas cu pas.

2. Consilierul trebuie să fie deschis la ideile şi experienţa colegilor de aceeaşi profesie.

Mai ales la începutul activităţii, consilierii au impresia că nu vor putea fi eficienţi, că această profesie este dificilă. Dar, consilierii pot învăţa de la colegii lor cum să procedeze pentru a avea rezultate bune în activităţile de ajutor şi îndrumare a clienţilor. În perioada de început a profesării consilierii psihopedagogice consilierii au nevoie de supervizare, de ajutor şi sprijin din partea consilierilor experimentaţi.

3. Consilierul nu trebuie să se ascundă în spatele testării clienţilor.

Evident, uneori, consilierul utilizează teste psihologice sau de altă natură pentru a determina aptitudinile, nivelul de dezvoltare intelectuală, trăsăturile de personalitate etc. ale clienţilor.

Sfatul de consiliere, sprijinul, ajutorul şi îndrumarea clientului bazate doar pe rezultatele testării acestuia nu conduc la rezolvarea cu succes a problemelor clientului. Nu faptul că un client are anumite aptitudini îl face să reuşească într-o profesie.

Credibilitatea şi eficienţa muncii consilierilor sunt determinate de pregătirea şi experienţa profesională a acestora concretizate nu doar în testarea clienţilor ci, mai ales, de programele de formare propuse.

4. În probleme de etică şi deontologie profesională consilierul trebuie să se consulte cu alţii, pentru a nu greşi.

Măsurile luate de consilier şi acţiunile sale în diverse cazuri au, uneori, un mare potenţial de ambiguitate şi de risc. De aceea consilierea psihopedagogică se supune unor principii, norme şi standarde etice şi deontologice pe care consilierul trebuie să le cunoască şi să le pună în practică.

Aplicarea lor nu este întotdeauna lipsită de dificultăţi şi, de aceea, pentru a greşi cât mai puţin sau deloc, este necesar să fie consultaţi consilieri cu experienţă sau alte persoane cu competenţe în domeniul eticii şi al deontologiei practicării profesiei de consilier.

Sunt şi clienţi pe care consilierii nu-i pot ajuta; problemele acestora fie depăşesc competenţele consilierului, fie sunt de-a dreptul aproape insolubile. Consilierul trebuie să accepte astfel de situaţii, să-şi recunoască limitele, dar totodată, să se sfătuiască cu alţi colegi despre ce ar trebui să facă, despre cum ar putea proceda pentru a ajuta astfel de clienţi. Dacă are ezitări, dar, mai ales, nu are suficientă încredere în forţele proprii, consilierul trebuie să se sfătuiască cu alţii, cu supervizorul său sau alţi profesionişti în domeniu care pot fi mai buni specialişti într-o problemă, pot fi mai obiectivi (fiind mai detaşaţi de cazul în speţă) şi pot ajuta consilierul în cauză să decidă asupra demersului de consiliere cel mai potrivit, într-un caz sau altul.

Înţelegerea clienţilor şi a problemelor lor

Printre premisele realizării unei consilieri eficiente se află şi *receptivitatea consilierului faţă de client şi nivelul înţelegerii problemelor acestuia*. Acestea sunt determinate de anumite calităţi ale consilierului printre care:

1) Atitudinea de acceptare non-critică a clienţilor

2) Înţelegerea şi conduita empatică în relaţia de consiliere

Acceptarea non-critică a clienţilor

Consilierul cu pregătire corespunzătoare şi cu experienţă în activitatea de consiliere acceptă clientul aşa cum este el, cu problemele lui. El nu judecă şi nu evaluează clientul, ci îl acceptă aşa cum este, concentrându-şi activitatea pe sprijinirea şi îndrumarea acestuia ca să-şi rezolve problemele, să funcţioneze eficient, să obţină performanţe ridicate.

Consilierii eficienţi sunt aceia care observă atent comportamentul clienţilor lor, încearcă să înţeleagă şi să interpreteze comportamentul acestora şi îl ajută să se adapteze la solicitări diverse, să obţină performanţe ridicate în activitate, să trăiască sentimente de autorealizare, autoîmplinire, însoţite de satisfacţie şi confort psihologic. Ei amână actul evaluării şi al judecării comportamentului clienţilor, acceptându-i ca atare, inclusiv justificările oferite de aceasta. Un consilier cu mintea deschisă, capabil de comprehensiune a actelor şi faptelor clienţilor săi, este mult mai eficient în activitatea desfăşurată decât un consilier cu prejudecăţi care încearcă să-şi impună propriile atitudini şi valori, care judecă clientul şi, uneori, chiar îl condamnă pentru ceea ce face.

Conduita empatică a consilierului

C. Rogers, consideră empatia drept *capacitatea omului de a se transpune în situaţia celuilalt*, de a „intra în pielea acestuia", *de a retrăi stările şi evenimentele „ca şi cum ar fi celălalt", dar fără a uita vreodată de acest „ca şi cum"*.

Empatia este un fenomen psihosocial ce se manifestă în relaţia cu ceilalţi şi presupune capacitatea unei persoane de a experimenta, a retrăi evenimente-

le aşa cum le retrăieşte celălalt, reuşind, astfel, să înţeleagă mai bine gândurile şi comportamentul acestuia.

Două elemente sunt esenţiale în conduita empatică:

a) capacitatea de a te transpune în situaţia celuilalt, de a retrăi evenimentele, de a percepe/simţi şi interpreta realitatea aşa cum acesta o face, „ca şi cum ai fi celălalt";

b) abilitatea de a-ţi păstra propria identitate, de a fi conştient de diferenţa dintre propria persoană şi persoana cu care empatizezi, de a rămâne relativ obiectiv, neutru, neinfluenţat de factori conjuncturali.

În activitatea de consiliere, ca de altfel în orice activitate educaţională şi de relaţionare interpersonală, empatia este esenţială.

Mai mult, reuşita şi eficienţa activităţilor de consiliere psihologică şi psihopedagogică sunt în relaţie de dependenţă directă cu conduita empatică a consilierului. A simţi furia, frica sau confuzia clientului „ca şi când ar fi ale tale" contribuie la o înţelegere mai adecvată a problemelor clientului şi, în consecinţă, la un ajutor şi o îndrumare mai eficientă a acestuia.

Premisele înţelegerii empatice sunt:

a) observarea atentă a celuilalt;

b) o anumită receptivitate şi o sensibilitate crescută faţă de acesta, faţă de problemele lui;

c) capacitatea de transpunere în situaţia celuilalt, fără a te identifica cu el sau a te substitui acestuia (decât momentan, cu scop de a-i înţelege mai bine problemele, stările, trăirile).

În activitatea de consiliere psihopedagogică, empatia se manifestă ca *înţelegere empatică* şi, respectiv, *conduită empatică*. În fapt, este vorba despre un fenomen unitar, cu desfăşurarea procesuală, care presupune trecerea de la o stare interioară, de transpunere subiectivă în ipostaza celuilalt (trăiri afective, sentimente similare cu cele ale celuilalt, care permit înţelegerea lumii acestuia) la manifestarea exterioară, comportamentală a acestor trăiri, gânduri, sentimente (conduita empatică).

O bună înţelegere empatică a celuilalt (a clientului) condiţionează o conduită empatică adecvată a consilierului cu efecte benefice asupra schimbării adaptative şi asupra funcţionării optime a personalităţii clientului.

Relaţionarea şi comunicarea dintre consilier şi client

Relaţionarea adecvată şi comunicarea specifică dintre consilier şi clienţii săi constituie condiţii esenţiale ale unei consilieri eficiente.

Autenticitatea comportamentului consilierului

O primă dimensiune a relaţionării şi a comunicării eficiente în activitatea de consiliere psihopedagogică este *autenticitatea*.

Consilierul care dă dovadă de autenticitate în relaţia sa (profesională) cu clientul este consilierul onest şi sincer, care se comportă cu naturaleţe, spontan, firesc. El manifestă înţelegere (empatică) faţă de client şi este dispus să-l ajute, în primul rând ca om şi, apoi, ca profesionist.

Consilierul autentic este tot timpul el însuşi, deschis, sincer, un profesionist cu o imagine de sine şi o stimă de sine adecvate, conştient de rolul şi misiunea sa, de puterile şi limitele competenţei sale, încrezător în forţele proprii şi în capacitatea clientului său de a se schimba, în sens pozitiv.

Autocontrolul consilierului

Consilierul cu un grad ridicat de autocontrol, capabil de un management de sine (self-management) adecvat, care, în acelaşi timp, este şi un profesionist veritabil, are o atitudine nondirectivă faţă de clientul său. El mai degrabă ascultă decât pune întrebări (prin care ar dirija relaţia şi comunicarea cu clientul) dovedindu-şi, astfel, autocontrolul asupra manifestărilor proprii.

Comportamentul nondominant al consilierului nu este o sarcină uşoară pentru acesta. Există, de multe ori, tentaţia consilierului de a „sări" în ajutorul clientului, pentru a-l scuti de trăirea unor momente şi stări dificile.

Capacitatea de autocontrol comportamental a consilierului se dovedeşte în asemenea situaţii, iar eficienţa muncii sale este în relaţie directă cu abilitatea sa de a gestiona propriile tensiuni, impulsuri, sentimente etc.

Nonintervenţia şi nondirijismul consilierului

Nonintervenţia consilierului în activitatea de consiliere presupune printre altele:

a) ascultarea atentă a clientului şi încurajarea minimală a acestuia să vorbească, „să-şi spună povestea";

b) abordarea pozitivă a clientului (încrederea consilierului în capacităţile clientului de a-şi schimba atitudinile şi comportamentul în sens pozitiv, cu rol adaptativ şi de funcţionare optimă a propriei personalităţi);

c) comunicarea adecvată cu clientul având drept scop îndrumarea şi sprijinirea acestuia „să se ajute singur" (să adopte decizii corespunzătoare care să-i asigure progresul psihoindividual şi reuşita în viaţă, asumându-şi în mod responsabil consecinţele acestora).

A fi împreună cu clientul, a-l asista şi îndruma să-şi controleze problemele şi a-l determina să se angajeze, în mod responsabil, în soluţionarea lor nu presupune dirijism excesiv, ci dimpotrivă, sugerarea unor moduri de a gândi şi a proceda astfel încât clientul să facă faţă cu succes solicitărilor vieţii.

4. Caracteristici esenţiale ale relaţiei de consiliere psihopedagogică

Pentru a fi optimal eficientă relaţia consilier-client trebuie să fie o relaţie: (apud. K. Geldard, D. Geldard, 1997):

a) de exclusivitate;
b) securizantă;
c) autentică;
d) confidenţială;
e) confortabilă psihologic;
f) semnificativă.

O relaţie de exclusivitate

Pentru a se institui încrederea clientului în consilier, relaţia de consiliere trebuie să fie o *relaţie de exclusivitate* nepermiţând intruziunea unei alte persoane, fără permisiunea şi acordul celor doi protagonişti.

Clienţii au reticenţe în a dezvălui informaţii importante despre ei înşişi, mai ales când este vorba despre aspecte ale vieţii lor intime. În cazul copiilor exclusivitatea relaţiei de consiliere are un aspect special; copii sunt dispuşi să se destăinuie consilierului dacă au încredere în acesta şi, uneori, o fac mai uşor decât ar face-o părinţilor sau prietenilor apropiaţi. Desigur, sprijinul părinţilor în construirea unei relaţii de consiliere a copiilor lor este foarte important, dar părinţii trebuie să înţeleagă că, este în avantajul copiilor lor ca relaţia stabilită cu consilierul, să fie o relaţie de exclusivitate.

O relaţie securizantă

Consilierea psihopedagogică trebuie să aibă la bază *o relaţie securizantă*. Aceasta presupune crearea unui climat permisiv în care clientul să se simtă liber în a-şi exprima gândurile şi sentimentele, în preluarea controlului asupra acestora.

Securizarea relaţiei de consiliere se realizează prin respectarea unor reguli, stabilite cu clientul, acceptate şi asumate de către acesta. Nerespectarea regulilor poate duce la întreruperea şedinţei de consiliere.

O relaţie autentică

Autenticitatea relaţiei de consiliere psihopedagogică se referă la faptul că aceasta trebuie să fie o relaţie directă, sinceră, bazată pe bunăcredinţă şi pe dorinţa partenerilor (clientul şi consilierul) de a coopera pentru rezolvarea unor probleme ale clientului.

Pentru orice client (fie el copil sau adult) problemele sale sunt cele mai importante, iar dorinţa de soluţionare favorabilă a acestora este arzătoare. Problemele clientului-copil nu trebuie evitate sau tratate cu neseriozitate.

Relaţia de consiliere având drept clienţi copiii trebuie să fie caracterizată prin seriozitate şi sobrietate, chiar dacă uneori, ea poate fi dominată de jovialitate şi are o accentuată tentă ludică.

O relaţie confidenţială

Clientul îşi va împărtăşi consilierului gândurile şi sentimentele sale dacă nu se va simţi „trădat", dacă va avea convingerea că relaţia de consiliere va fi una *confidenţială*. Problema confidenţialităţii în consilierea copiilor este una delicată. Copilul nu doreşte ca toate problemele lui să fie făcute cunoscute părinţilor. Uneori, părinţii trebuie informaţi despre gândurile şi sentimentele propriilor copii, mai ales atunci când aceştia o iau „pe cale greşită", fapt care ar putea să le aducă prejudicii sau chiar să le pericliteze viaţa (exp: în cazuri de maltratare, abuzuri, şocuri emoţionale etc.). În astfel de cazuri, informarea părinţilor trebuie precedată de o discuţie cu copilul în care acesta este asigurat că „nu este trădat". Copilul trebuie să aibă sentimentul şi chiar certitudinea că ceea ce vor afla părinţii se face cu permisiunea şi asentimentul lui şi numai atunci când şi atât cât este strict necesar. Consilierul trebuie să consulte copilul dacă acesta doreşte să spună el însuşi părinţilor cele relatate consilierului, dacă vrea ca şi consilierul să fie de faţă, dacă ar dori ca părinţii să fie informaţi de consilier şi când s-ar putea petrece acest fapt.

O relaţie confortabilă psihologic

Consilierul trebuie să se relaţioneze cu clientul într-un mod cât mai *confortabil* pentru acesta din urmă. Întrebările adresate clientului trebuie să solicite informaţii relevante, absolut necesare, care să nu fie percepute de acesta ca ceva supărător, generator de disconfort şi anxietate.

O relaţie semnificativă

Relaţia de consiliere psihopedagogică trebuie să fie *semnificativă*. Clientul trebuie să ştie cu exactitate de ce şi pentru ce vine la consilier. În cazul clienţilor copii, părinţii trebuie să-i pregătească înainte de a decide să-i ducă la un consilier. Uneori părinţii procedează greşit, spunându-le copiilor ceva de genul: *„te voi duce la un doctor/un consilier care te va face să te comporţi cum trebuie"*. Asemenea afirmaţii provoacă anxietate şi împiedică stabilirea unei relaţii de consiliere autentice, securizante, eficiente. Când copii sunt de vârstă mică, relaţia de consiliere psihopedagogică se poate institui prin atragerea lor în activităţi de joc. În activitatea de joc, copiii se comportă natural, spontan, având sentimentul libertăţii de manifestare.

TEMA 4

PROCESUL CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE

1. Fazele procesului de consiliere psihopedagogică
2. Spirala schimbării evolutive a persoanei

1. Fazele procesului de consiliere psihopedagogică

Consilierea psihopedagogică este un proces complex care presupune parcurgerea mai multor etape sau faze. Acestea sunt:

1) Stabilirea unei legături specifice cu clientul şi lumea sa;
2) Invitaţia adresată clientului de a vorbi şi încurajarea acestuia „să-şi spună povestea";
3) Ascultarea activă a clientului şi observarea manifestărilor acestuia;
4) Clarificarea (identificarea, definirea) problemelor clientului;
5) Creşterea gradului de conştientizare de către client a problemelor sale şi identificarea modalităţilor de rezolvare a acestora;
6) Confruntarea clientului cu propriile credinţe şi convingeri care reprezintă surse de rezistenţă la schimbare;
7) Analiza soluţiilor alternative posibile şi adoptarea unei decizii;
8) Facilitarea activă a schimbării evolutive;
9) Experimentarea şi exersarea noilor comportamente;
10) Funcţionarea adaptativă optimă.

Stabilirea unei legături specifice cu clientul şi cu lumea sa

Pentru a fi eficient, *consilierul trebuie să gândească problemele clientului împreună cu acesta* şi să evite pe cât posibil, să gândească despre client, sau „în locul clientului".

În fapt, relaţia de consiliere presupune o legătură specifică între consilier şi „lumea clientului". În cadrul acesteia consilierul şi clientul îşi focalizează activitatea pe identificarea problemelor clientului şi definirea corespunzătoare a acestora. Ei „negociază" sensul şi semnificaţia faptelor şi evenimentelor prezentate de client, în limitele unor reguli.

Lumea clientului este o lume construită care exprimă viziunea acestuia despre realitate. Schimbarea evolutivă a clientului cu scop de adaptatre eficientă a acestuia la realitate are în vedere schimbarea „lumii acestuia" (a modului său propriu de a percepe şi gândi realitatea). De cele mai multe ori soluţia problemelor cu care se confruntă clientul este schimbarea modului cum acesta concepe realitatea.

Invitaţia adresată clientului de a vorbi

Sarcina principală a consilierului este stabilirea unei relaţii apropiate cu clientul şi implicarea acestuia în procesul rezolvării propriilor sale probleme. În acest sens consilierul trebuie să-l determine pe client să vorbească, „să-şi spună povestea". Cea mai bună modalitate de a determina clientul să-şi prezinte problema cu care se confruntă este invitaţia de a vorbi, prin folosirea întrebărilor deschise. Întrebările deschise conferă clientului o mai mare libertate de exprimare şi, în consecinţă, constituie un bun prilej pentru consilieri de a pătrunde în lumea clientului, de a descoperi semnificaţiile gândurilor, trăirilor şi faptelor acestuia.

Ascultarea activă şi observarea manifestărilor clientului

Ascultarea activă a clientului este un indiciu al atenţiei acordate acestuia şi problemelor sale şi, în acelaşi timp, încurajează clientul să vorbească. Clientul vorbeşte despre subiectele pe care consilierul se arată doritor să le afle şi este capabil să le asculte. Acest lucru se poate realiza în măsura în care consilierul are abilităţi pentru:

— stabilirea unui contact vizual cu clientul;
— utilizarea limbajului corporal atenţional;
— urmărirea mesajului verbal al clientului;
— descifrarea semnificaţiei vocii şi gesturilor acestuia;
— încurajări minimale.

Clarificarea problemelor clientului

Asistarea clientului, acordarea atenţiei cuvenite şi ascultarea activă sunt condiţii esenţiale pentru stabilirea unei relaţii bazată pe încredere. În acest context clientul este ajutat să-şi clarifice problemele cu care se confruntă, să le circumscrie adecvat şi să le exploreze în profunzime.

Consilierul ajută clientul să-şi clarifice problemele utilizând tehnici de:

1) reformulare;
2) resemnificare;
3) interpretare.

1) Reformularea

Pentru a ajuta clientul să-şi clarifice şi să înţeleagă mai bine problemele cu care se confruntă, consilierul foloseşte tehnica reformulării. *„A reformula* — notează I. Dafinoiu — *înseamnă a spune cu alţi termeni într-o manieră mai concisă, sau mai explicită ceea ce clientul tocmai a exprimat. O reformulare este corect efectuată şi devine eficientă doar în măsura în care întruneşte acordul celui căruia îi este adresată".* (Dafinoiu, 2000, p. 125) În procesul consilierii, reformularea ideilor exprimate de client implică o reflexie critică din partea consilierului, cu acordul clientului care ştie cel mai bine ceea ce simte şi ceea ce vrea să spună.

R. Mucchielli (1994) evidenţiază *trei procedee* principale ale realizării reformulării:

a) *Reformularea-reflectare* — consilierul reia o secvenţă importantă a discursului clientului sau repetă ultimele cuvinte ale acestuia. Prin această consilierul dovedeşte clientului că îl ascultă cu atenţie, că i-a înţeles mesajul şi că este implicat în gândirea problemelor clientului împreună cu acesta.

Uneori reformularea ia forma unei *reflectări-ecou* (consilierul reproduce exact ce a spus clientul folosind cuvintele acestuia), alteori *reformularea* se realizează *în alţi termeni* consideraţi echivalenţi. Un mod mai complex de reformulare este *rezumatul* sau *sumarizarea* despre care vom vorbi ulterior.

b) *Reformularea ca inversare a raportului figură-fond.* Clientul este provocat să „vadă lucrurile" dintr-o altă perspectivă, sub un alt unghi. De multe ori oamenii rămân prizonierii unui anumit punct de vedere, devenind inflexibili, incapabili de a gândi lucrurile dintr-o altă perspectivă. Inversarea raportului figură-fond poate provoca trăiri afective intense, uneori contradictorii, dar, dacă acest procedeu este utilizat cu pricepere, poate determina clientul să întrevadă şi alte posibilităţi de a înţelege realitatea şi a aborda problemele.

c) *Reformularea-clarificare.* Este tipul cel mai complex dar şi cel mai dificil de reformulare. Consilierul evidenţiază *esenţa şi sensul* mesajului discursului clientului.

Obiectul reflectării poate fi: a) conţinutul ideilor; şi b) trăirile afective, stările emoţionale şi sentimentele clientului.

Conţinutul de idei al discursului clientului este reflectat şi reformulat de consilier prin *parafrazare* şi *sumarizare*.

Parafrazarea constă în reformularea celor spuse de client, consilierul utilizând cuvinte şi expresii proprii, adecvate şi echivalente semantic, pentru a sintetiza şi clarifica conţinutul de idei ale clientului. Dacă gândurile clientului, conţinutul de idei al discursului său, pot fi reformulate prin utilizarea unor propoziţii şi/sau fraze, trăirile emoţionale şi sentimentele pot fi exprimate succint printr-un singur cuvânt sau o singură expresie verbală.

De cele mai multe ori, consilierii utilizează reformularea, prin parafrază, atât a gândurilor cât şi a trăirilor emoţionale ale clientului, într-o modalitate integrată.

Sumarizarea constă în exprimarea succintă, realizată de consilier, a gândurilor şi emoţiilor clientului. Este formularea concisă a unui conţinut divers şi vast. Ea ajută clientul să pună ordine în gânduri, oferindu-i o imagine mai clară a conţinutului de idei şi trăiri şi o viziune de ansamblu asupra problemelor sale.

2) Resemnificarea

Resemnificarea presupune *„schimbarea contextului conceptual şi/sau emoţional al unei situaţii sau al perspectivei din care ea este trăită, plasând-o într-un alt cadru, care corespunde, la fel de bine sau chiar mai bine, faptelor"*. (Watzlawick, Weakland şi Fisch, 1975, apud. Dafinoiu, 2000, p. 129). Prin recadrarea unei situaţii sau chiar a unui comportament se schimbă semnificaţia acestora.

Resemnificarea permite consilierului să indice noi piste de abordare a problemelor clientului şi să-l conducă spre analiza şi evaluarea acestora.

De fapt, prin resemnificare, problemele nu dispar, ci se schimbă viziunea clientului asupra acestora existând posibilitatea abordării lor diferite şi, în consecinţă, probabilitatea soluţionării favorabile a acestora.

Prin resemnificare şi recadraj clientul este ajutat să înveţe noi moduri de abordare şi soluţionare a problemelor sale.

Resemnificarea se poate realiza prin: a) re-cadrarea conţinutului, respectiv conferirea unei conotaţii pozitive faptelor, evenimentelor, gândurilor şi trăirilor; şi b) re-cadrarea contextului, convingerea clientului că este necesar să-şi modifice atitudinile comportamentale care au devenit neeficiente şi dezadaptative pentru că contextul spaţio-temporal în care au fost dobândite, cândva, s-a schimbat.

3) Interpretarea

Interpretarea constă în explicaţia şi înţelegerea, de către client, a semnificaţiei ideilor, atitudinilor şi comportamentelor sale. Interpretarea presupune

reflexie, atât din partea consilierului, cât şi din partea clientului, într-un parteneriat bazat pe încrederea în capacitatea clientului de autocunoaştere şi înţelegere profundă a propriilor probleme, urmate de dorinţa şi voinţa acestuia de a găsi căi şi mijloace adecvate de rezolvare a lor.

Conştientizarea de către client a problemelor sale şi a modalităţilor de soluţionare a acestora

Ajutând clientul „să-şi spună povestea", să prezinte deschis, neîngrădit, problemele cu care se confruntă şi, printr-o asistenţă specializată, acesta este provocat să şi le conştientizeze.

Importantă este crearea unui mediu securizant şi confortabil în care clientul, ajutat de consilier, ajunge să se exprime liber, fără reticenţe, deschis. Prin tehnica interviului bine realizat, clientul ajunge să fie conştient de propriile capacităţi şi limite, să se accepte aşa cum este, să gândească pozitiv şi să se angajeze într-un proces de schimbare evolutivă.

Confruntarea clientului cu propriile credinţe şi convingeri ca surse de rezistenţă la schimbare

De multe ori, credinţele clientului devin obstacole în schimbarea evolutivă vizată de activitatea de consiliere. Credinţele şi convingerile clientului s-au format în timp, din raţiuni adaptative. Pe măsura schimbării condiţiilor obiective, clientul trebuie să-şi modifice atitudinile şi comportamentele. În acest context credinţele clientului opun rezistenţă la schimbare.

Rezistenţa se referă la dificultăţile, în general inconştiente şi, uneori, dificil de adus în câmpul conştiinţei, pe care clientul le manifestă în procesul consilierii, dificultăţi generate de experienţe anterioare dureroase trăite de acesta şi care i-au provocat anxietate şi disconfort.

Consilierul poate sesiza manifestarea rezistenţelor clientului atunci când acesta, fie refuză să vorbească despre anumite lucruri pentru că-i provoacă neplăcere, anxietate, fie o face într-un mod care trădează nelinişte şi disconfort psihic. Clientul refuză să aducă în conştiinţă anumite dorinţe şi tendinţe inconştiente deoarece, odată ajunse în conştiinţă, nu pot fi acceptate de el, cel puţin la început, pentru că sunt supărătoare, uneori terifiante.

În fapt, nu ignoranţa sau nerecunoaşterea propriilor probleme, ci rezistenţele îl împiedică pe client să-şi înţeleagă dificultăţile. Ajuns într-un anumit blocaj, în care clientul manifestă rezistenţă, consilierul trebuie să-l ajute să depăşească această stare, determinându-l să realizeze cunoaşterea de sine şi dezvoltarea unor atitudini pozitive faţă de propria persoană.

Consilierul trebuie să permită clientului, să nu vorbească despre problemele sale dureroase, dacă nu doreşte s-o facă. Dacă refuzul persistă, consilierul poate schimba strategia utilizând procedee care să-l determine pe client să continue să-şi spună povestea, în direcţia sugerată de consilier.

Analiza alternativelor posibile şi luarea unei decizii

Întotdeauna, o problemă are mai multe soluţii. Un client care se confruntă cu o anumită problemă, fie nu întrezăreşte, momentan, nici o rezolvare acceptabilă a acesteia, fie rămâne cantonat într-un mod de a gândi aceea problemă, care nu-l conduce la o soluţie satisfăcătoare.

Sarcina consilierului este aceea de a ajuta şi îndruma clientul să identifice mai multe căi de soluţionare a problemelor, prin multiplicarea perspectivelor de abordare a acestora, urmată de analiza lor comparativă şi luarea unei decizii.

Facilitarea activă a schimbării clientului

Soluţia aleasă presupune, de multe ori, schimbarea modului de a gândi şi a acţiona, proprii clientului. Acest lucru nu se realizează de la sine, ci presupune sprijin, ajutor şi îndrumarea clientului pentru a-şi depăşi rezistenţele şi pentru a proceda altfel, decât până acum. Schimbarea de sine a clientului poate fi realizată printr-o *facilitare activă a acestui proces*, în care consilierul încurajează, susţine şi orientează clientul pentru a înţelege, mai bine, problemele şi a acţiona, mai eficient, în direcţia rezolvării acestora.

Experimentarea şi exersarea noilor comportamente

Procesul de consiliere psihopedagogică este un proces de învăţare asistat şi îndrumat de consilier. Un mod nou de a gândi, şi de a proceda, un comportament achiziţionat prin învăţare, pentru a deveni funcţionale, trebuie experimentate şi exersate astfel încât clientul să le stăpânească suficient de bine şi să fie capabil să le pună în aplicare. Clientul are nevoie de suport şi de feedback pentru a se convinge că noile proceduri şi comportamente îl conduc la rezolvarea mai bună a problemelor, la realizarea unui progres psihoindividual şi, în final, la reuşita în activitate.

Funcţionalitatea optimă a clientului

Odată ce a învăţat cum să procedeze pentru a-şi rezolva problemele şi a se adapta solicitărilor, clientul trebuie *să transfere cele învăţate în viaţa cotidiană*, să le aplice în situaţii reale, fără a fi asistat şi îndrumat permanent de

către altcineva (de către consilier). Mai mult, clientul trebuie să aibă sentimentul că poate face faţă solicitărilor diverse ale vieţii şi că, efectiv, lucrurile funcţionează optim.

Chiar dacă funcţionalitatea optimă a propriei personalităţi este, pentru client, o necesitate, iar, pentru consilier, finalitatea activităţii sale, acest lucru nu este simplu şi uşor de obţinut. Uneori procesul consilierii psihopedagogice are drept rezultat percepţia clientului că poate funcţiona eficient, adaptându-se fără dificultăţi majore cerinţelor vieţii, dar nu şi credinţa şi convingerea acestuia că este în stare să rezolve probleme diverse şi variate. O monitorizare a clientului şi un suport pentru a dobândi astfel de credinţe şi convingeri sunt necesare pentru încununarea cu succes a procesului consilierii psihopedagogice.

2. Spirala schimbării evolutive a persoanei

Consilierea psihopedagogică are drept finalitate *schimbarea clientului*. Nu este vorba despre orice fel de schimbarea, ci despre o *schimbare evolutivă* a acestuia, în sensul adaptării, mai eficiente la solicitările vieţii profesionale, sociale şi personale, al obţinerii unui nivel optim de funcţionalitate a personalităţii clientului, însoţite de confort psihologic, starea generală de bine şi sentimentul fericirii (optimism, încredere în forţele proprii, realizare profesională şi socială etc.).

Procesul schimbării evolutive a persoanei, determinat de activităţi specifice de consiliere psihopedagogică, are un parcurs, uneori, sinuos, dar, în esenţă, este vorba despre trecerea clientului printr-o suită de stări provocate de consilier sau cel puţin, sugerate, susţinute şi orientate de către acesta. Imaginea schimbării evolutive a clientului este cea a unei *spirale* (vezi figura 2).

Procesul are un traseu de bază care începe cu apariţia unor dezechilibre şi disfuncţionalităţi generatoare de disconfort psihic, fapt care determină clientul să apeleze la servicii de consiliere psihopedagogică, continuă cu parcurgerea unui program de sprijin, ajutor şi îndrumare a acestuia, de către consilier şi se finalizează prin dobândirea, de către client, a unei funcţionalităţi personale optime ca urmare a învăţării, de către acesta, a unor comportamente adaptative şi inovatoare adecvate situaţional şi aducătoare de satisfacţii.

Pe parcursul procesului de consiliere psihopedagogică clientul poate manifesta rezistenţă la schimbare, atitudini defensive, de evitare a confruntării cu unele dintre problemele sale. În acest caz consilierul trebuie să schimbe mijloacele, tehnicile şi procedurile de consiliere psihopedagogică astfel încât să ajute clientul să realizeze schimbarea de sine. De multe ori, în procesul consilierii psihopedagogice, proces focalizat pe anumite obiective şi desfăşurat

după un program bine stabilit, pot apărea noi probleme, care trădează dificultăţi, conflicte şi incongruenţe intrapersonale ale clientului. Rezolvarea lor este necesară pentru ca procesul schimbării de sine a clientului să fie real, efectiv şi în favoarea acestuia.

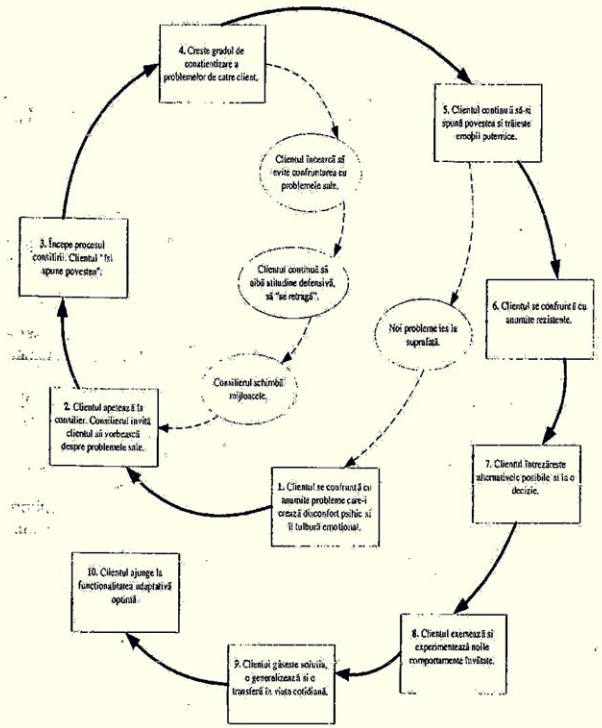

Figura 2. *Spirala schimbării persoanei în consilierea psihopedagogică*

TEMA 5

REALIZAREA CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE

1. Câteva sfaturi şi sugestii pentru consilieri
2. Modalităţi şi tehnici de asistare şi îndrumare a clienţilor în realizarea cunoaşterii de sine
3. Aspecte de ordin pragmatic ale realizării consilierii psihopedagogice
4. Precauţii în activitatea de consiliere psihopedagogică

1. Câteva sfaturi şi sugestii pentru consilieri

Realizarea consilierii psihopedagogice depinde, în mod esenţial, de consilier şi activitatea sa, de abilităţile, competenţele de care dispune acesta, de teoriile şi modelele împărtăşite, de modalităţile, procedurile şi tehnicile utilizate.

În cele ce urmează prezentăm câteva sfaturi şi sugestii adresate consilierilor (apud. Meier, T. S., 1989):

1) Stabileşte contact personal cu clientul!

A stabili contact cu clientul înseamnă *a fi cu clientul*, (nu doar fizic) *a comunica cu el, a-i trezi anumite emoţii*, etc.; încă de la prima întâlnire trebuie să dăm atenţie clientului, să ţinem cont de sugestiile lui, creându-i încrederea că îl putem ajuta să-şi rezolve problemele.

2) Cooperează cu clientul!

Consilierul trebuie să atragă clientul într-o relaţionare şi cooperare cu scopul rezolvării problemelor clientului. Dând dovadă de amabilitate, bunăvoinţă, înţelegere, respect şi căldură umană, consilierul iniţiază o relaţie de cooperare eficientă.

3) Explică-le clienţilor demersul (etapele de parcurs ale) consilierii!

Prin informări şi explicaţii, consilierul induce clienţilor *„rolul de client"*.

Inducerea „rolului de client" conduce la încrederea clientului că va primi sprijin, ajutor şi îndrumare pentru ca problemele lui să fie rezolvate acceptabil, astfel încât să-şi redobândească funcţionalitatea optimă a propriei personalităţi şi să obţină confortul psihologic. Consilierul trebuie să ofere clientului speranţa că problemele lui vor fi soluţionate.

4) Îndrumă clientul şi imprimă un anumit ritm conversaţiei (interviului)!

Consilierul trebuie să ţină cont de client şi de particularităţile psihoindividuale ale acestuia, de problema acestuia, de sentimentele şi atitudinile clientului faţă de propria-i problemă.

Contează capacitatea şi abilitatea consilierului de a recunoaşte şi înţelege sentimentele clientului. Acestea sunt condiţii ale unei relaţionări eficiente. Ritmul procesului de consiliere este dictat de natura relaţionării şi de gradul de încredere a clientului în consilier şi în modalităţile de lucru ale acestuia.

Focalizarea activităţii de consiliere pe o problemă a clientului este mai indicată decât abordarea concomitentă a mai multor probleme ale acestuia.

5) Vorbeşte puţin şi fii concis!

În general, *consilierii trebuie să vorbească (mult) mai puţin decât clienţii lor.*

Consilierul vorbeşte mai mult atunci când trebuie să rezume, să reformuleze cele spuse de client şi/sau atunci când lucrează cu clienţi prea vorbăreţi, care au tendinţa de a divaga de la subiect, de a fantaza. În această din urmă situaţie, consilierul trebuie să intervină pentru a readuce clientul la problema sa. În rest, consilierul trebuie să folosească doar încurajări minimale pentru a determina clientul să vorbească.

6) Când nu ştii ce să spui, nu spune nimic!

Pentru consilier, de multe ori, *„tăcerea e de aur"*. Intervenţia prematură şi/sau neadecvată a consilierului poate stopa procesul gândirii şi al trăirilor subiective ale clientului.

Consilierul trebuie să înveţe să exploateze momentele în care clienţii sunt absorbiţi de gândurile şi trăirile lor, neintervenind şi astfel, obţinând mult mai

mult decât dacă ar spune ceva. Uneori, clientul simte nevoia doar să fie ascultat şi/sau asistat (observat atent, cu îngăduinţă şi atitudine binevoitoare) şi, în asemenea situaţii, câştigul în realizarea unei schimbări este mult mai mare decât dacă ar interveni consilierul, întrerupând clientul sau sugerându-i un alt curs al relatărilor şi al trăirilor emoţionale.

7) Ai dreptul să înfrunţi (să contrazici) clientul în măsura în care îl susţii!

A înfrunta clientul, a-l contrazice, nu înseamnă a te opune lui, ci, doar, a scoate în evidenţă discrepanţele, neconcordanţele dintre gândurile, atitudinile şi acţiunile acestuia. *Regula* este: *poţi/trebuie să înfrunţi/contrazici clientul concomitent cu susţinerea lui,* pentru a-l face să conştientizeze şi să depăşească incongruenţele sale în gândire şi în comportament.

Înfruntarea sau confruntarea cu clientul nu este o modalitate înţeleaptă în primele faze ale procesului de consiliere. Când se stabilesc regulile şi un anumit curs al procesului, intervenţia consilierului este binevenită; ea poate orienta clientul, insuflându-i încredere în sine şi motivaţia necesară abordării lucide a problemelor sale.

8) Dacă vrei/trebuie să schimbi ceva, procedează în această direcţie!

Schimbarea, necesară uneori, se referă la modificarea atitudinilor clientului faţă de problemele sale. Uneori, clientul nu vrea să vorbească despre problemele sale, refuză să „vadă" cauzele reale ale acestora. În astfel de cazuri, consilierul trebuie să recurgă la procedee de relaxare a clientului, care ar putea să-l determine să-şi schimbe atitudinea şi modul de a gândi, despre sine şi despre problemele sale.

9) Individualizează consilierea!

Fiecare consilier adoptă un mod/model şi un stil propriu de consiliere. Totuşi, o consiliere eficientă este consilierea *adaptată nevoilor şi particularităţilor clienţilor.* Inclusiv aspectele referitoare la folosirea limbajului, la procedurile prin care se realizează consilierea, contribuie la individualizarea acesteia. Inventivitatea, originalitatea şi, uneori, ineditul intervenţiilor consilierului contribuie la eficienţa activităţii sale.

10) Observă rezistenţa clienţilor!

Rezistenţa este un obstacol, real sau imaginar, care împiedică desfăşurarea procesului de consiliere, creând blocaje în relaţionarea dintre consilier şi client.

Rezistenţele clienţilor pot avea cauze diferite şi pot fi interpretate în moduri diferite de către consilieri. Unele pot fi generate de experienţe neplăcute, trăite în copilărie, altele de inconvenienţe de ordin social şi moral, în

sfârşit, altele de reticenţe personale ale clientului. Identificarea rezistenţelor clienţilor, a naturii acestora, îi dă posibilitatea consilierului să intervină adecvat pentru a debloca situaţia, şi pentru a determina clientul să şi le învingă. Dacă rezistenţa clientului este repetată şi de o anumită amploare, consilierul poate recurge la procedeul înfruntării acestuia, dar la momentul oportun şi cu implicarea necesară cazului în speţă.

În situaţia manifestării unei rezistenţe extreme, din partea clientului, consilierul trebuie să procedeze cu răbdare şi mult calm, îndrumând clientul să-şi diminueze intensitatea trăirilor emoţionale; acest lucru se poate realiza, inclusiv, prin schimbarea subiectului discuţiei, sau prin modificarea cursului procesului psihoterapeutic.

11) Când eşti nesigur, bazează-te pe sentimente!

Consilierii îşi focalizează, adesea, acţiunea pe cogniţiile clientului şi pe propriile cogniţii. Uneori, însă, este necesară focalizarea activităţii de consiliere pe trăiri, pe emoţii şi sentimentele clientului (exprimate nonverbal, atitudinal şi/sau prin modificări fiziologice). Întrebări referitoare la ce simte clientul şi analiza descrierilor oferite de acesta pot constitui indicii necesare adoptării unui mod sau altul de a proceda. De multe ori, clienţii merg la consilier tocmai pentru a-şi exprima anumite emoţii şi sentimente pe care simt că nu le pot gestiona eficient şi care le produc îngrijorare, teamă, anxietate, îi încarcă sufleteşte, apăsându-i. În astfel de cazuri o şedinţă de consiliere este un prilej de descărcare emoţională.

12) Planifică, de la început, finalul procesul de consiliere!

Clientul doreşte să ştie *când* şi *cum* vor fi rezolvate problemele lui. Anticiparea sfârşitului consilierii are rolul de a dimensiona motivaţia, angajarea, efortul şi aşteptările clientului. Uneori, încheierea procesului de consiliere şi anunţarea clientului că întâlnirile lui cu consilierul nu vor mai avea loc (informaţie care i se oferă clientului în ultima sau penultima şedinţă de consiliere) poate determina reacţii neaşteptate din partea acestuia. Între client şi consilier, de-a lungul perioadei de desfăşurare a consilierii, s-a cristalizat o legătură puternică, de multe ori, impregnată afectiv, astfel că ştirea că nu se vor mai întâni poate „cădea ca o bombă" pentru client.

De aceea planificarea finalului consilierii trebuie anticipată, cu cât mai multă precizie, încă de la începutul activităţilor de consiliere.

Clientul doreşte, uneori, să păstreze legătura cu consilierul, iar acesta trebuie să-i ofere posibilitatea de a reveni, în caz de nevoie şi ori de câte ori doreşte acest lucru (chiar dacă nu pentru activităţi de consiliere propriu-zisă).

2. Modalităţi şi tehnici de asistare şi îndrumare a clienţilor în realizarea cunoaşterii de sine

Cunoaşterea de sine a clientului este premisa mobilizării şi angajării acestuia în realizarea schimbării evolutive a propriei personalităţi.

A ajuta clienţii să se cunoască şi să se înţeleagă pe ei înşişi cât mai bine nu este un lucru simplu şi nici uşor de realizat.

În cele ce urmează prezentăm câteva idei, sub forma unor *sfaturi* pentru consilieri, necesare realizării îndrumării clienţilor pentru obţinerea, de către aceştia, a unei cunoaşteri de sine cât mai adecvată, mai realistă.

1) Evită să dai sfaturi!

Consilierii nu dau sfaturi, ci *asistă, sprijină, îndrumă clienţii să-şi exploreze propriul Eu*, să-şi conştientizeze capacităţile, calităţile pozitive şi pe cele negative.

Când oferi sfaturi aştepţi ca cel căruia îi sunt destinate să se conformeze, procedând întocmai cum i-ai sugerat, cum l-ai sfătuit. Când asişti, sprijini şi îndrumi procesul de autocunoaştere realizat prin autoexplorarea Sinelului, clientul este cel care se angajează să facă acest lucru, cel care decide şi îşi asumă responsabilitatea faptelor sale.

Orice sfat, în măsura în care este necesar în activităţile de consiliere psihopedagogică, trebuie să vină la momentul potrivit, să fie oportun şi util pentru clientul angajat în procesul schimbării de sine.

2) Amână rezolvarea prematură a problemelor clientului!

A oferi imediat, o soluţie la problema unui client este, de multe ori, un mod neadecvat de a proceda al activităţii de consiliere psihopedagogică. Adeseori, soluţia oferită de consilier, chiar dacă duce la rezolvarea momentană a problemei clientului, este apreciată de către acesta ca fiind nesatisfăcătoare, s-au chiar inoportună. Clientul ajunge, în cele din urmă, să dea vina pe consilier, spunând că i-a urmat sfatul şi că nu este mulţumit de rezultate. De aceea este necesară implicarea clientului în luarea deciziilor privind problemele proprii, decizii pe care şi le asumă, chiar dacă pot conduce, uneori, la insuccese sau eşecuri.

Decât să ofere soluţii, consilierul mai bine încearcă să afle ce alternative au fost experimentate sau utilizate anterior de client în situaţii asemănătoare şi în ce măsură acestea au dat rezultate sau nu. Astfel, consilierul poate înţelege mai bine de ce încercările şi eforturile anterioare ale clientului său au eşuat, sau chiar au dat amploare problemei lui şi, în consecinţă, îşi poate adapta demersul său de consiliere psihopedagogică.

3) Nu te baza (numai) pe întrebări!

Aflaţi faţă-în-faţă cu un client, consilierii începători au tendinţa de a pune acestuia cât mai multe întrebări.

A pune întrebări este un procedeu utilizat în activităţile de consiliere psihopedagogică, dar ele trebuie utilizate cu precauţie. Clienţii se simt stânjeniţi de multe întrebări şi, mai ales, de acelea care le cer să explice (de ce?) şi acelea care solicită informaţii despre viaţa lor intimă.

4) Ascultă cu atenţie (şi cu interes profesional) ce spune clientul!

Consilierul trebuie să asculte cu atenţie clientul, concentrându-se pe înţelesul cuvintelor folosite de acesta, care pot oferi informaţii preţioase despre viziunea clientului asupra realităţii.

5) Fii atent la limbajul non-verbal al clientului!

Clienţii comunică nu doar verbal, ci şi prin mijloace non-verbale (expresii faciale, privire, tonul vocii, zâmbet, încruntare, anumite gesturi şi mişcări ale corpului etc.). Modalitatea non-verbală de comunicare a clientului furnizează consilierului informaţii preţioase pentru realizarea consilierii. Cea mai interesantă şi mai semnificativă situaţie este cea în care se constată o discrepanţă între comunicarea verbală şi non-verbală. Clientul spune ceva, dar non-verbal, comunică altceva, diferit de ceea ce spune. Consilierii sunt înclinaţi să aibă mai multă încredere în mesajele non-verbale, considerându-le mai semnificative pentru ceea ce clientul simte, trăieşte. Mesajul non-verbal este mai natural, mai real decât cel verbal. Este mai uşor să ne cenzurăm comunicarea verbală decât pe cea non-verbală.

Pentru succesul procesului de consiliere psihopedagogică, comunicarea non-verbală este esenţială; pe această cale se transmit mesaje semnificative care pot contribui la ghidarea procesului de schimbare evolutivă a clientului.

6) Menţine clientul în centrul discuţiei!

Procesul consilierii trebuie *focalizat pe client şi pe problemele acestuia.*

Uneori, clienţii întâmpină anumite dificultăţi (rezistenţe, obstacole interne, reticenţe etc.) în explorarea Sinelului. Celor care le este greu să facă dezvăluiri despre sine, să vorbească despre ei înşişi, consilierul trebuie să le ofere sprijin pentru a se autodezvălui.

7) Fii concret şi cere clientului să fie la fel!

Clientul se aşteaptă ca ajutorul oferit de consilier să conducă la rezolvarea unor probleme concrete ale sale. Apelul la experienţe şi evenimente concrete determină clientul să fie mai precis în descrierea trăirilor, a ideilor şi gândurilor care îl frământă şi care îi influenţează comportamentul. Focalizarea

consilierului pe problema clientului şi încurajarea acestuia să fie cât mai concret, cât mai precis în circumscrierea evenimentelor şi a experienţelor care i-au provocat trăirile şi stările actuale contribuie, în mod esenţial, la eficienţa consilierii psihopedagogice.

8) Fii atent la metafore!

În consilierea psihopedagogică, atât consilierul cât şi clientul pot folosi metafore. Utilizând metafore consilierul poate provoca schimbări în cogniţiile clientului contribuind, astfel, la o înţelegere mai bună a problemelor sale, de către clientul însuşi.

Adeseori, şi clienţii folosesc metafore pentru a-şi ilustra problemele. De aceea consilierul trebuie să fie atent la metaforele folosite de client în prezentarea problemelor sale; ele îl ajută să înţeleagă semnificaţia profundă, uneori de natură inconştientă, a spuselor clientului. Prin metaforă clientul creează o punte între universul său individual şi modul cum îşi reprezintă acest univers.

9) Sintetizează şi rezumă rezultatele procesului de consiliere!

Sinteza şi rezumatul celor petrecute în timpul procesului de consiliere şi a rezultatelor înregistrate, până la un moment dat, sunt modalităţi de analiză şi evaluare a activităţii de consiliere şi, totodată, surse de informaţii pentru demersurile ulterioare ale consilierului. Cunoaşterea de sine a clientului poate înregistra progrese în măsura în care clientul avansează în procesul explorării Sinelui şi are convingerea că rezultatele activităţii şi angajării sale sunt evidenţiate, ajungând la o imagine şi o concepţie sintetică despre ceea ce este el şi despre ceea ce poate să facă, pentru a fi mai eficient şi a trăi mai confortabil.

În activitatea de consiliere psihopedagogică progresul depinde de realizările obţinute la un moment dat în procesul schimbării evolutive a clientului, realizări de care acesta devine conştient, le percepe, le simte şi pe care şi le asumă.

3. Aspecte de ordin pragmatic ale realizării consilierii psihopedagogice

Procesul consilierii psihopedagogice, înţeles ca un proces de schimbare evolutivă a clientului cu ajutorul şi sub îndrumarea consilierului, presupune anumite abilităţi de ordin lucrativ-pragmatice ale consilierului. Astfel de abilităţi se dobândesc în perioada formării iniţiale a consilierilor, dar ele trebuie dezvoltate şi îmbunătăţite permanent.

Intervenţia consilierului trebuie să fie întotdeauna o intervenţie concretă, binevenită şi utilă pentru client, ajutându-l să funcţioneze mai eficient.

Abilităţile pragmatice ale consilierului trebuie să se manifeste în direcţia realizării unei activităţi specifice, eficiente şi în beneficiul clientului. Unele dintre aceste abilităţi ale consilierului eficient le prezentăm în continuare sub forma unor sfaturi-îndemnuri adresate consilierilor.

1) Dezvoltă abilităţi de intervenţie în situaţii de criză.

În situaţia de criză, clienţii se comportă diferit, decât în mod obişnuit. De aceea consilierul trebuie să ştie cum să procedeze cu astfel de clienţi. Câteva recomandări adresate consilierilor ar putea fi (apud: Meier, 1989)

a) Păstrează controlul asupra situaţiei!

Reuşita consilierii unui client, aflat în starea de criză, depinde de abilitatea consilierului de a controla situaţia, procedând cu calm şi stăpânire de sine la sprijinirea clientului pentru a ieşi din această stare. Un consilier impresionabil şi incapabil de autocontrol adecvat este mai puţin eficient.

b) Stabileşte cine este adevăratul client!

Cineva poate apela la serviciile unui consilier cerându-i sprijinul pentru a putea ajuta o altă persoană (prieten, soţ/soţie, coleg, propriul copil etc.) să depăşească starea de criză în care se află. Cel ce solicită sprijin poate fi agitat, îngrijorat sau chiar panicat, astfel încât consilierul poate crede că acesta este adevăratul client. Uneori, cel care cere sprijin pentru a-şi ajuta prietenul sau colegul are el însuşi nevoie de consiliere, fie şi măcar pentru a nu induce celuilalt spaimă, panică, frică, dezamăgire.

A stabili cine este adevăratul client este o condiţie a reuşitei consilierului în activitatea sa.

c) Sprijină-te pe aspectele pozitive!

Aspectele pozitive ale clientului şi ale situaţiei în care acesta se află pot constitui un important sprijin pentru construirea de către consilier a unei punţi de legătură între problemele clientului şi modalităţile de soluţionare a acestora, oferite sau sugerate de consilier.

d) Mobilizează resurse sociale!

Constituie suport social pentru client, familia, prietenii, al căror ajutor poate fi salvator. Cei apropiaţi clientului pot suferi un „şoc emoţional", când acesta intră în criză. Restabilirea echilibrului emoţional al persoanelor apropiate clientului este premisa constituirii acestora drept suport social pentru ieşirea din criză a clientului. Sugestia consilierului ca familia şi prietenii să fie alături de clientul aflat în stare de criză, fie ea şi în faza de sfârşit, este modalitatea cea mai bună de a oferi acestuia sprijinul necesar reabilitării şi redobândirii echilibrului funcţional al propriei personalităţi.

2) Acordă atenţie genului şi etniei clienţilor.

Atitudini discriminatorii, tratarea diferenţială a clienţilor în funcţie de sex şi etnie nu sunt benefice pentru activitatea de consiliere psihopedagogică. Uneori, neîncrederea şi atitudinea rezervată a clienţilor, faţă de genul şi etnia consilierului, pot afecta procesul schimbării evolutive a clienţilor şi, mai larg, neîncrederea în eficienţa consilierii psihopedagogice, în general. De aceea consilierii trebuie să se comporte ca nişte profesionişti, fără prejudecăţi şi să insufle acest sentiment clienţilor lor.

3) Fii deschis la consilierea familială şi de grup!

Consilierii au unele rezerve în a consilia familii sau grupuri. Ei consideră acest gen de activităţi mult mai pretenţioase şi mai inconfortabile. Totodată, de multe ori, ei constată că rezolvarea problemelor unor clienţi trimit la necesitatea consilierii familiei acestora sau a grupului lor de apartenenţă. Dificultăţi legate de interacţiune şi comunicare pot constitui cauze ale problemelor cu care se confruntă clienţii. Remedierea acestor disfuncţionalităţi se poate realiza prin activităţi specifice de consiliere familială şi/sau consiliere de grup. Despre acestea vom vorbi ulterior.

4) Fii atent la deterioarea comportamentului clienţilor!

Procesul consilierii poate conduce, uneori, la schimbarea neadecvată a clientului, nedorită şi nescontată de consilier. Aspecte de ordin negativ ale comportamentului clienţilor apar, cel mai adesea, în fazele de început ale procesului de consiliere. Clienţii se simt inconfortabil, mai ales când se confruntă cu propriile convingeri şi credinţe orientate negativ şi manifestate sub forma unei neîncrederi în consilier şi a unor rezerve faţă de eficienţa activităţii acestuia. De aceea comportamentul unor clienţi poate indica deteriorarea adaptativă, mai degrabă decât schimbare ameliorativă, evolutivă. Consilierii perseverenţi şi încrezători în forţele lor construiesc cu grijă o relaţie cu clientul, care să conducă la sprijinirea acestuia să se adapteze solicitărilor şi să-şi schimbe atitudinile şi comportamentul.

5) Manifestă interes pentru cercetări în domeniul consilierii!

Consilierea eficientă este *o artă fundamentată ştiinţific*. Numai consilierii preocupaţi de asimilarea rezultatelor cercetării ştiinţifice în domeniu pot deveni eficienţi, pot adopta modalităţi, proceduri şi tehnici care să conducă la schimbarea evolutivă a personalităţii clienţilor lor.

6) Justifică ceea ce faci!

Consilierii notează adesea ceea ce fac, cum procedează în diferite cazuri şi situaţii. Uneori, chiar înregistrează demersul terapeutic realizat în cadrul

activităţilor de consiliere. Acest fapt are consecinţe justificative: îi dovedeşte clientului şi altora că activitatea de consiliere are o fundamentare ştiinţifică, se desfăşoară în conformitate cu anumite principii, norme şi legi, se supune unor standarde de ordin moral şi deontologic şi evidenţiază traseul parcurs de client în procesul desfăşurării consilierii psihopedagogice.

4. Precauţii în activitatea de consiliere psihopedagogică

În activitatea lor consilierii, mai ales cei începători, trebuie să manifeste anumite *precauţii*, încercând să preîntâmpine şi să nu dea curs unor supoziţii greşite. Conştientizarea unor astfel de supoziţii este primul pas în realizarea unei consilieri eficiente, încununate de rezultate pozitive pentru client (şi, implicit, pentru consilier).

În cele ce urmează vom prezenta câteva dintre aceste posibile *supoziţii greşite* care ar putea afecta procesul de consiliere psihopedagogică şi rezultatele acestuia.

1) Gândirea pozitivă nu este echivalentă cu gândirea raţională.

A gândi pozitiv înseamnă a aborda lucrurile cu luciditate şi realism, a avea încredere în forţele proprii, a fi optimist, a avea o stimă de sine pozitivă (autoapreciere şi credinţa autoeficacităţii).

Pentru clienţi, gândirea pozitivă presupune anumite credinţe şi convingeri despre sine, întemeiate pe o anumită logică personală, care, uneori, este diferită de logica raţională, dar care poate conduce la o imagine şi o stimă de sine favorabile angajării în rezolvarea de sarcini încununate de succes. Clienţii cu stimă de sine pozitivă se comportă independent, îşi asumă responsabilităţi, rezolvă, fără mari dificultăţi, probleme şi sarcini noi, îşi exprimă emoţiile, fie ele pozitive sau negative, solicită sprijin celorlalţi şi sunt dispuşi să acorde altora ajutor, sunt mândrii de realizările lor.

Consilierii care gândesc pozitiv acceptă clienţii aşa cum sunt ei, îi încurajează să se manifeste cât mai natural, exprimându-şi ideile şi sentimentele, fără reticenţe şi inhibiţii. Ei conving clienţii că sentimentele nu sunt bune sau rele. Chiar şi trăirile afective negative, care produc disconfort, în măsura în care sunt conştientizate şi controlate, pot fi surse energetice care mobilizează clienţii şi-i determină să depăşească astfel de stări.

Consilierea psihopedagogică este, şi trebuie să fie, un prilej de încurajare a clienţilor să-şi exprime emoţiile şi sentimentele într-un mediu/cadru sigur, aprobator, securizant. Numai astfel, oferim sprijin pentru manifestarea gândirii pozitive a clientului, cu efecte deosebite asupra angajării în procesul schimbării de sine, evolutive.

2) Înţelegerea clientului nu echivalează cu emaptizarea cu acesta.

Am arătat anterior că empatia este o condiţie esenţială a realizării consilierii încununată de succes. Am prezentat elementele componente ale manifestării empatice, respectiv *înţelegerea empatică* şi *conduita empatică*.

De data asta avem în vedere înţelegerea clientului la modul general al termenului. Să precizăm faptul că înţelegerea clientului nu însemna compasiune faţă de acesta şi/sau aprobarea comportamentului său. Prietenii, familia manifestă înţelegere şi compasiune faţă de o persoană, chiar şi atunci când aceasta nu a procedat bine, adecvat sau este vinovată.

Consilierul empatizează cu clientul pentru a-l sprijini şi îndruma să-şi exploreze Sinele, să-şi conştientizeze gândurile şi sentimentele, convingându-l, astfel, să înţeleagă ce ar trebui să facă pentru a se schimba şi determinându-l să ia decizii şi să-şi asume responsabilităţi, în acest sens.

3) Evaluarea psihologică a clientului nu are drept scop judecarea acestuia şi intentarea unui „proces moral".

Observarea clientului şi a manifestărilor sale, testările psihologice etc., au drept scop adaptarea procesului consilierii la nevoile şi cerinţele acestuia. În realizarea evaluării psihologice a clientului, cu scop de consiliere a acestuia, consilierul *nu-l judecă* spunându-i ce a făcut greşit, neadecvat, nici *nu-l condamnă* pentru rezultatele testărilor. Evaluarea clientului este menită să furnizeze consilierului informaţii despre client şi să constituie o bază pentru fundamentarea consilierii şi centrarea acesteia pe client şi pe problemele lui. Evaluăm, din punct de vedere psihologic, clientul nu pentru a-l judeca, certa, apostrofa, învinovăţi etc., ci pentru a-i acorda sprijinul, ajutorul şi îndrumarea necesare schimbării evolutive a acestuia.

4) Să nu credem că putem cunoaşte (în profunzime) gândurile, sentimentele şi comportamentul clienţilor.

De obicei, credem că atunci când interacţionăm cu cineva, când vorbim cu el, ştim (ne dăm seama de) ceea ce gândeşte şi simte. A ne da seama, a intui, nu este acelaşi lucru cu a şti. De aceea, o conduită a consilierului care să conţină tatonări, ezitări şi solicitarea unor noi informaţii şi dovezi din partea clientului, este mult mai indicată decât presupunerea falsă că ştim ce şi cum gândeşte clientul, ce simte el şi de ce se comportă într-un anumit mod. Prin întrebări clarificatoare adresate clientului, prin realizarea de rezumări, sumarizări ale celor spuse de acesta sau observate de consilier, activitatea de consiliere va fi mult mai adecvată şi mai eficientă. Chiar dacă uneori, rezumările şi reflecţiile consilierului sunt mai puţin adecvate, ele vor determina clientul să facă precizări, să dea noi amănunte lămuritoare.

Consilierii încrezători în sine, în special cei aflaţi la începutul carierei, cred că nu pot greşi în realizarea cunoaşterii clienţilor lor. Este mai bine, însă, să aibă anumite rezerve, să manifeste precauţii în acest sens, decât să facă afirmaţii tranşante. Astfel de afirmaţii îi pot afecta pe unii clienţi în sensul că-i determină să „ia atitudine", să facă precizări, să ofere lămuriri suplimentare.

5) Să nu presupunem că ştim cum reacţionează clienţii la conştientizarea propriilor lor gânduri, emoţii şi alte stări psihologice.

În procesul consilierii, în măsura în care clientul ajunge la autodezvăluirea propriilor idei şi credinţe, a trăirilor sale emoţionale, reacţiile lui pot fi diferite. Unii clienţi manifestă nelinişte, sunt tulburaţi, intră în panică, se simt inconfortabil sunt chiar apatici sau depresivi, alţii, dimpotrivă, acceptă, cu mai mare uşurinţă, stările şi trăirile emoţionale generate de propriile autoexplorări şi autodezvăluiri. *Este mai precaut să observăm clientul decât să presupunem, dinainte, cum va reacţiona în astfel de situaţii.*

Clienţii trebuie învăţaţi să-şi exprime gândurile şi sentimentele cât mai natural, mai firesc, fără reticenţe, iar consilierul poate observa comportamentul şi reacţiile acestora în momentul explorării de sine şi al autodezvăluirilor realizate de clienţi. Uneori, clienţii sunt confuzi, au trăiri pe care le descriu ca fiind ambigue, au incertitudini şi reticenţe în a se exprima şi acţiona.

Sugestia adresată consilierilor este aceea să-i ajute pe clienţi să-şi exprime gândurile, emoţiile şi sentimentele, cât mai firesc, mai natural şi să procedeze, reacţionând, cât mai spontan, în astfel de situaţii.

6) Să nu presupunem că schimbarea evolutivă a clienţilor se realizează simplu şi uşor.

Clienţii se aşteaptă la rezultate imediate şi spectaculoase, ca urmare a participării lor la activităţi de consiliere psihopedagogică. Consilierii au şi ei, uneori, impresia că schimbarea clientului se va produce repede şi relativ uşor. De cele mai multe ori, astfel de aşteptări ale clienţilor şi presupuneri ale consilierilor se dovedesc a fi neîntemeiate.

TEMA 6

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ ŞI VÂRSTA CLIENŢILOR

1. Consilierea psihopedagogică a copiilor
2. Consilierea psihopedagogică a adulţilor

1. Consilierea psihopedagogică a copiilor

Prin natura lor, copii sunt dependenţi de adulţi (părinţi, educatori, consilieri etc); ei au nevoie de sprijin, ajutor şi îndrumare pentru a învăţa şi a-şi forma personalitatea.

Educaţia copiilor include nu doar instruirea acestora, ci şi consilierea lor pentru a învăţa rapid, eficient şi durabil, asigurându-le, astfel, condiţii favorabile formării şi dezvoltării personalităţii.

Copiii sunt clienţi ai activităţilor de consiliere psihopedagogică, într-un fel diferit de clienţii-adulţi. Ei au dificultăţi de înţelegere a cerinţelor şi normelor de conviețuire socială şi de integrare în activitatea şcolară, manifestă dorinţa de obţinere a independenţei faţă de adulţi şi, ca atare, uneori, pun în discuţie sau chiar nu respectă astfel de norme şi reguli.

Pornind de la aceste realităţi, consilierea psihopedagogică a copiilor include un ansamblu de activităţi specifice focalizate pe:

— abilitarea copiilor să înţeleagă necesitatea respectării unor norme şi reguli considerate condiţii ale formării şi dezvoltării propriei personalităţi;

— convingerea copiilor că, pentru a se dezvolta conform dorinţelor şi aspiraţiilor lor, este necesar să înveţe continuu;
— sprijinul acordat copiilor pentru a-şi însuşi modalităţi, metode şi tehnici de învăţare eficientă şi durabilă şi a preveni dificultăţile de învăţare;
— orientarea copiilor în alegerea studiilor şi a profesiilor;
— construirea unei imagini de sine adecvate şi a unui stime de sine realiste;
— rezolvarea unor probleme personale.

Specificul consilierii psihopedagogice a copiilor decurge din particularităţile clienţilor-copii. Aceştia sunt în plin proces de formare a personalităţii, parcurg anumite perioade de creştere şi se confruntă cu anumite „crize" (exemplu criza de identitate la adolescenţi), au probleme de autocontrol comportamental şi de adaptare la cerinţe, norme şi reguli etc. Pornind de la aceste realităţi consilierii pentru copii trebuie să aibă *abilităţi* şi *competenţe* specifice. Dintre acestea esenţiale sunt cele referitoare la:
— stabilirea unei relaţii adecvate cu copilul, bazată pe încrederea acestuia că poate primi sprijinul solicitat;
— observarea atentă a copilului şi ascultarea lui activă;
— atragerea copilului în activităţi specifice, inclusiv prin utilizarea jocului ca modalitate de educaţie şi schimbare evolutivă;
— încurajarea copilului să-şi exprime nestingherit gândurile şi emoţiile.

În special la vârsta copilăriei mici modalitatea principală de consiliere psihopedagogică o constituie jocul. Folosit cu dibăcie de consilieri, în diverse forme şi modalităţi de desfăşurare, jocul constituie prilejul de manifestare a copilului, sub toate aspectele personalităţii lui şi, totodată, mijlocul principal de învăţare. Există o pedagogie şi o didactică a jocului care, dacă sunt mânuite cu pricepere de consilieri, contribuie la asigurarea dezvoltării optime a personalităţii copilului.

2. Consilierea psihopedagogică a adulţilor

Adulţii şi problemele lor

Problemele adulţilor sunt probleme referitoare la (apud. Jigău, 2003):
— *învăţare şi formare continuă;*
— *profesie, carieră, loc de muncă;*
— *ascensiune profesională şi socială;*
— *familie;*

— *locuinţă şi confort personal (bunuri de folosinţă îndelungată);*
— *viaţă socială (status şi rol în comunitate, prieteni etc);*
— *timp liber, vacanţe, proiecte personale, etc;*

Consilierea psihopedagogică a adulţilor trebuie focalizată pe ajutorul, sprijinul şi îndrumarea acestora să-şi soluţioneze, la un nivel optim, aceste probleme, obţinând confortul psihologic şi autorealizarea (socială, profesională, personală) la care aspiră.

Ce trebuie să ştie consilierii pentru adulţi?

Pentru a fi de folos adulţilor şi pentru a obţine rezultate bune în activitatea lor, consilierii trebuie să fie conştienţi de faptul că adulţii:
a) — *învaţă astfel;*
b) — *sunt preocupaţi, în special, de evoluţia în carieră şi ascensiune socială;*
c) — *doresc să-şi asigure o viaţă confortabilă, pentru ei şi familiile lor.*

Adulţii învaţă astfel. Învăţarea autodirijată.

Necesitatea prelungirii duratei învăţării dincolo de vârsta copilăriei şi adolescenţei aduce în discuţie problema specificului educaţiei şi al învăţării la vârsta adultă şi, în acest context, trecerea de la modelul pedagogic de instruire/învăţare la cel andragogic.

Considerată ca fiind *„arta şi ştiinţa de a-i ajuta pe adulţi să înveţe"* (Knowles, 1984), *andragogia* propune o viziune comprehensivă asupra educaţiei şi formării adulţilor. Modelul andragogic al educaţiei şi formării se caracterizează printr-o mai mare flexibilitate şi adaptabilitate la cerinţele, nevoile şi aspiraţiile cursanţilor. El are la bază următoarele idei cu valoare de principii călăuzitoare (apud. Knowles, 1984).

a) Independenţa adulţilor. Pe măsura maturizării lor, oamenii devin din ce în ce mai independenţi, mai capabili să-şi direcţioneze singuri viaţa, să ia decizii şi să-şi asume responsabilităţi.

b) Experienţa adulţilor. Adulţii au acumulat experienţă de viaţă care constituie o importantă (re)sursă pentru realizarea învăţării şi pentru formarea lor continuă.

c) Dorinţa adulţilor de progres în carieră şi de ascensiune socială. Adulţii sunt dispuşi să se angajeze în activităţi de instruire-învăţare atunci când, dorind să progreseze în carieră şi să obţină un status social mai înalt, când conştientizează că au nevoie să-şi îmbogăţească cunoştinţele şi competenţele.

d) Învăţarea ca rezolvare de probleme. Învăţarea la adulţi este focalizată pe rezolvarea de probleme. Adulţii sunt realişti şi urmăresc scopuri practice.

e) Motivația intrinsecă pentru învățare. Dorința de a avea anumite abilități și competențe, de a se autorealiza ca personalitate, de a progresa în carieră și a obține recunoașterea socială a valorii lor sunt motive dominante ale învățării la adulți. Aceste dorințe îi determină pe adulți să se angajeze în activități de învățare, pe tot parcursul vieții.

Învățarea specifică adulților este *învățarea autodirijată* (self-directed learning). Potrivit lui Knowles (1975), învățarea autodirijată *„descrie un proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării"* (apud. Siebert, 2001, p. 43). Libertatea de opțiune și decizie a adultului, privind activitățile de învățare și formarea profesională, conferă învățării autodirijate un specific propriu.

Horst Siebert (2001) sintetizează specificul învățării autodirijate în cateva *teze* esențiale și anume (apud. Siebert, 2001, p. 54-69):

1) *Conceptul învățării autodirijate este diferit de cel al pedagogiei normative*

În procesul învățării, „adulții învață să ia hotărâri și să răspundă pentru hotărârea luată". Instructorii, formatorii care lucrează cu adulții nu mai prescriu norme rigide, ci doar îi ajută pe cei care învață singuri să caute argumente pentru deciziile adoptate, procedând într-o manieră constructivistă. Pedagogia teoretic-constructivistă și sistemică tinde să ia locul pedagogiei normative, cu iz paternalist.

2) *Învățarea autodirijată pune accentul pe însușirea și nu pe transmiterea cunoștințelor.*

Focalizarea învățării pe cel ce învață, pe nevoile, posibilitățile și aspirațiile lui face ca însușirea de cunoștințe și dobândirea de capacități și competențe să fie privită ca o autorealizare (individuală) a acestuia.

Din această perspectivă, adultul este „un subiect mai degrabă diferențiat decât deficitar". Rămâne la latitudinea lui să conștientizeze lipsurile și să decidă care dintre ele „urmează să fie înlăturate prin învățare".

3) *Învățarea autodirijată are o determinare biografică.*

Fiecare persoană are o individualitate proprie, o anumită structură de personalitate care se reflectă în modul și stilul de învățare. Procesul realizării învățării are o pronunțată determinare biografică, iar conținuturile învățării includ și „multă amintire". Există o anumită „biograficitate" a funcționării gândirii și a realizării învățării.

4) *Învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare.*

„Nimeni nu poate fi silit să gândească și să învețe. Oamenii învață numai dacă își doresc acest lucru. În plus, ei decid, fiecare pentru sine, ce conținuturi prezintă o importanță deosebită" (Siebert, 2001, p. 60). Provocările vieții sunt multe și variate. Adultul este cel care decide dacă și cum să le facă față, asumându-și responsabilitatea faptelor întreprinse.

5) *În procesul învățării, autoorganizarea presupune constructivism.*

— Actul învățării presupune producerea de cunoștințe, construirea de sensuri și semnificații de către cei ce învață, în mod individual și/sau în grup. Capacitățile cognitive și metacognitive ale individului sunt strâns legate de biografia acestuia.

6) *Și învățarea autodirijată necesită contexte sociale.*

Chiar dacă are o predominantă componentă individuală, autobiografică, învățarea autodirijată este și un act social. Învățarea autodirijată depinde de trăiri și experiențe singulare care diferențiază indivizii, dar, în același timp, ea presupune și trăiri consensuale. „Învățarea autodirijată și învățarea socială nu sunt în contradicție" (Siebert, 2001, p. 63).

7) *Autodirijarea se referă nu numai la metodele, ci și la conținutul învățării.*

Potrivit pedagogiei constructiviste conținuturile învățării nu sunt date dinainte și transmise de către instructor, elevilor, ci ele se construiesc printr-un proces și o activitate individual(ă) și/sau de grup. Didactica instruirii este înlocuită cu cea a construcției cognitive. Conținuturile învățării sunt construcțe a căror importanță și relevanță sunt apreciate de cel ce învață.

8) *Autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional.*

„Autodirijarea" sugerează că persoana (Sinele său) are totul sub control, accentuând componenta cognitivă, rațională a autocontrolului. În realitate gândirea, învățarea și comportamentul oamenilor au o importantă componentă emoțională.

Emoțiile ne orientează și ne focalizează atenția. În funcție de dispoziția în care ne aflăm, percepem, într-un fel sau altul, realitatea și ne comportăm ca atare. Emoțiile ne dirijează amintirile, ne influențează stilul de gândire, ne susțin energetic activitățile, ne direcționează atitudinile.

Așadar, învățarea este expresia manifestării personalității elevului sub toate aspectele ei: cognitiv, afectiv, atitudinal și comportamental. Autodirijarea și autocontrolul în realizarea învățării și a oricărei activități ilustrează o astfel de realitate.

Consilierea psihopedagogică a adulților (consilierea lor pentru învățare) trebuie realizată în direcția sprijinirii realizării învățării autodirijate, ca o condiție a învățării permanente, continue, pe tot parcursul vieții.

Realizarea unei consilieri psihopedagogice eficiente a adulților presupune respectarea câtorva principii:

1) *Diagnoza nevoilor şi a capacităţilor de învăţare a fiecărui individ* (ca o condiţie a proiectării unui program de consiliere, destinat facilitării învăţării adulţilor);

2) *Sprijin, ajutor şi îndrumare acordate adulţilor pentru realizarea învăţării autodirijate.* Se porneşte de la ideea că abilitatea şi capacitatea de a învăţa nu se pot „preda", ci ele se dobândesc în contexte didactice specifice. În acest sens sunt necesare:
   a) asimilarea, de către cursanţi, a principiilor pedagogiei constructiviste, prin punerea lor în contexte de învăţare adecvate; „În învăţarea autodirijată, esenţială este nu transmiterea de cunoştinţe, ci faptul că participanţii ajung să manifeste interes şi sunt stimulaţi de această formă ... de învăţare" (Sieberg, 2001, p. 158);
   b) punerea accentului pe metacunoaştere (asimilarea de către adulţi a unor cunoştinţe şi abilităţi referitoare la „cum să învăţe", rapid, eficient, durabil, cum să realizeze autocontrolului metacognitiv şi reflecţia metaemoţională, astfel încât să obţină o stare de confort psihic, favorabilă învăţării permanente, continue;
   c) asistenţă de specialitate acordată adulţilor, în calitatea lor de persoane care învaţă tot timpul.

3) *Formarea, încă din copilărie, a unei culturi a învăţării.* Aceasta presupune, nu atât deţinerea de cunoştinţe cât mai multe şi, eventual, în cât mai diverse domenii, ci, formarea unei mentalităţi şi a unor atitudini favorabile învăţării. Se urmăreşte, re-valorizarea învăţării, în sensul redobândirii încrederii oamenilor în puterea conferită de competenţele asimilate şi dezvoltate printr-o învăţare permanentă, realizată în mod liber, independent şi autonom, din proprie iniţiativă şi aflată sub controlul îndividului (învăţarea autodirijată).

Consilierea privind cariera adulţilor

Consilierea privind cariera începe în perioada şcolarităţii şi continuă de-a lungul întregii vieţi active a individului. Dacă în copilărie predominantă este educaţia pentru formarea personalităţii sub aspect cognitiv, al dobândirii unei culturi generale de bază şi a uneia specializate (ca preambul al formării profesionale ulterioare), *la vârsta adultă accentul cade pe dezvoltarea carierei.*

Educaţia şi consilierea privind cariera se realizează în instituţii specifice:
— unităţi şi instituţii de învăţământ şi educaţie (şcoli, licee, universităţi);
— centre de educaţie şi consiliere a adulţilor;
— centre de dezvoltare comunitară a resurselor umane;
— companii, firme, întreprinderi;
— organizaţii non-guvernamentale cu atribuţii în domeniu;

— asociaţii profesionale, etc.

Serviciile privind consilierea carierei oferite de aceste instituţii sunt multiple. În cazul clienţilor adulţi aceste servicii se referă la:
— furnizarea de informaţii utile şi credibile persoanelor indecise cu privire la viitorul lor profesional;
— sprijin, ajutor şi îndrumare oferite persoanelor adulte să se adapteze mai uşor la schimbările social-economice şi la dinamica profesiilor;
— suport oferit clienţilor pentru explorarea şi valorificarea propriilor resurse şi capacităţi latente, dar neexersate încă;
— combaterea mentalităţii privind unele profesii (considerate degradante, care conferă practicanţilor lor un statut social inferior, etc);
— evaluarea corectă a capacităţilor fiecărei persoane, astfel încât aceasta să-şi construiască o imagine de sine şi o stimă de sine realiste (consilierii nu trebuie să inducă clienţilor lor speranţe şi aşteptări exagerate);
— abilitatea clienţilor să adopte decizii referitoare la propria lor carieră, în mod liber şi în cunoştinţă de cauză;
— acordarea de sprijin, inclusiv emoţional, şomerilor ajutându-i să nu se simtă vinovaţi, frustraţi şi ireversibil nefericiţi şi stimulându-i să-şi focalizeze atenţia pe găsirea de soluţii şi alternative;
— ajutor acordat persoanelor cu nevoi speciale, aflate într-o situaţie de risc ridicat: persoanele cu diverse tipuri de handicap, cele cu nivel scăzut de educaţie, necalificaţii, minoritarii, femeile etc;
— educaţia antreprenorială;
— consilierea adulţilor pentru a face faţă unor probleme personale;
— însuşirea unor metode şi tehnici de marketing personal (vezi capitolul „Consilierea privind cariera").

În rezumat, consilierea carierei adulţilor are ca obiectiv fundamental dezvoltarea capacităţii fiecărei persoane de a decide traseul de urmat, privind evoluţia ei socio-profesională.

În condiţiile existenţei unei dinamici accentuate a profesiilor pe piaţa muncii, consilierea carierei presupune abilitarea clienţilor:
— să înţeleagă necesitatea învăţării şi a formării continue;
— să se adapteze unei mobilităţi ocupaţionale crescute;
— să aibă spirit întreprinzător şi iniţiativă personală;
— să comunice eficient cu alţii, preîntâmpinând eventuale neînţelegeri şi conflicte;
— să înveţe să-şi planifice diversele evenimente ale vieţii, trăind sentimente de satisfacţie;
— să facă faţă unor solicitări variate, inclusiv să depăşească situaţiile dificile, de criză.

Confortul familial şi personal

Adulţii sunt persoane responsabile care au obligaţii sociale şi familiale multiple. Ei sunt preocupaţi nu numai de propria carieră, ci şi de siguranţa şi confortul membrilor familiei lor şi a persoanelor apropiate (rude, prieteni etc).

Uneori, adulţii au probleme în acest domeniu, fapt care necesită sprijinul şi îndrumarea realizate de specialişti (consilieri). Astfel de probleme ar putea fi cele referitoare la:

— relaţiile cu membrii familiei, inclusiv cu copii;
— rezolvarea unor conflicte ce pot apărea în familie;
— neînţelegeri cu soţia/soţul, eventual divorţul;
— probleme strict personale, inclusiv de ordin sentimental etc;

Astfel de probleme şi altele asemănătoare pot constitui obiect al activităţii de consiliere psihopedagogică a adulţilor. De rezolvarea satisfăcătoare a acestor probleme depinde eficienţa activităţii adultului, confortul psihologic al acestuia, integrarea socio-profesională a fiecărei persoane.

Contrar mentalităţii potrivit căreia persoanele adulte ştiu cum să-şi organizeze şi să-şi trăiască viaţa, întâlnim destui adulţi care au nevoie de ajutor şi îndrumare specializate, pe care serviciile de consiliere psihopedagogică sunt îndreptăţite şi datoare să le furnizeze. Consilierea adulţilor este o dimensiune a educaţiei comprehensive, desfăşurate pe tot parcursul vieţii individului uman.

TEMA 7

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ PREVENTIVĂ

1. Specificul consilierii psihopedagogice
2. Consilierea preventivă a copiilor şi adolescenţilor
3. Consilierea preventivă a adulţilor

1. Specificul consilierii psihopedagogice

Consilierea preventivă este un *tip de consiliere menită să prevîntâmpine apariţia unor probleme sau situaţii critice în viaţa oamenilor*. Ea are rol *proactiv* încercând să pregătească oamenii (copii, tineri sau maturi) să ştie cum să procedeze în diverse situaţii de viaţă, previzibile sau nu, cum să-şi gestioneze adecvat emoţiile pentru a face faţă cu succes unor solicitări variate. Probleme referitoare la educaţia pentru sănătate, la adoptarea unui stil de viaţă sănătos, la alegerea carierei, la evitarea şi/sau prevîntâmpinarea unor pericole potenţiale (cauzate de consumul de alcool, tutun, droguri, de violenţă şi abuzuri etc) constitue obiectul consilierii preventive.

Consilierea cu rol de prevenţie include activităţi educaţional-formative realizate cu grupuri de clienţi (clase de elevi, grupe de studenţi, grup de adulţi etc) şi, rareori, individual. G. Albee (1999) notează că *„nici o tulburare care afectează masele nu a fost vreodată eliminată tratând câte o persoană"*. (apud. Blocher, H. D., 2000, p. 266)

Prevenirea se focalizează pe acţiunea conjugată a *două categorii de factori*:

a) factori de protecţie — cei care asigură potenţarea manifestării capacităţilor persoanei şi contribuie la menţinerea unui confort psihologic necesar dezvoltării optime a personalităţii sale;

b) factori de risc — cu o probabilitate de manifestare relativ mare şi a căror acţiune poate genera disfuncţii majore la nivelul personalităţii şi al comportamentului persoanei.

Efectele acţiunii acestor categorii de factori sunt diferite în funcţie de vârsta clienţilor.

2. Consilierea preventivă a copiilor şi adolescenţilor

Perioade de vârstă dinamice şi pline de neprevăzut, copilăria şi adolescenţa sunt supuse influenţei unor factori diverşi a căror acţiune conferă un sens determinat evoluţiei personalităţii.

Factorii generali de protecţie a copiilor şi adolescenţilor se referă la:

a) Existenţa unei familii care să întreţină copilul şi să-i asigure confortul fizic şi psihic optim;

b) O dezvoltare fizică şi o stare generală de sănătate bune;

c) Achiziţionarea unui set de deprinderi şi abilităţi educaţionale (de învăţare, de relaţionare, de autocontrol etc);

d) Realizări şi performanţe şcolare cel puţin de nivel mediu (în raport cu posibilităţile proprii);

e) Identificarea şi sprijinirea dezvoltării unor aptitudini şi talente speciale (muzicale, artistice, sportive etc);

f) Existenţa unui grup de prieteni acceptaţi (şi) de părinţi;

g) Implicarea în activităţile şcolare şi în cele ale grupului de covârstnici (cluburi, echipe, organizaţii etc);

La acestea, în cazul adolescenţilor, se adaugă:

h) Relaţii pozitive cu adulţi responsabili, afectuoşi şi de succes;

i) Experienţe pozitive şi eventuale activităţi (de muncă) realizate în timpul vacanţelor;

j) Abilităţi de relaţionare socială, interpersonală;

k) Participări la activităţi şcolare extracurriculare (concursuri, olimpiade etc) încununate de succes;

l) Relaţii pozitive cu colegii şi cu partenerii de sex opus.

Acţiunea acestor factori asigură o protecţie bună a copiilor şi adolescenţilor contribuind la prevenirea unor disfuncţionalităţi şi dezechilibre în dezvoltarea personalităţii lor concretizate în comportamente dezadaptative, indezirabile şi chiar deviante.

Factorii de risc la copii şi adolescenţi conduc la eventuale deficite de dezvoltare optimă a personalităţii. În această categorie sunt incluşi următorii factori:

a) Disfuncţii familiale (conflicte, violenţe, divorţ etc);

b) Supravegherea neadecvată de către părinţi;

c) Neglijenţe sau chiar abuzuri faţă de copii;

d) Sărăcie sau resurse materiale şi financiare precare;

e) Eventuale boli (mintale) ale părinţilor şi/sau comportamente neadecvate ale acestora (alcolism, consum de droguri etc);

f) Mediu extraşcolar viciat (pericole, violenţă, devieri comportamentale etc);

g) Probleme cronice de sănătate şi/sau invalidităţi ale copiilor;

h) Probleme şi dificultăţi de învăţare;

i) Capacitatea slabă de concentrare, hiperactivitate, autocontrol comportamental deficitar;

j) Respingerea din partea colegilor, izolarea;

În cazul adolescenţilor la factorii de risc menţionaţi mai sus se adaugă:

k) Membru al unei găşti;

l) Consum de alcool, tutun şi chiar droguri;

m) Părăsirea domiciliului şi, eventual, abandonul şcolar;

n) Promiscuitate sexuală (prostituţie, viol, incest etc);

o) Delicvenţă juvenilă.

În ansamblu, *consilierea preventivă a copiilor şi adolescenţilor* presupune *potenţarea factorilor generali de protecţie şi estomparea, până la anularea acţiunii, factorilor generali de risc* care influenţează viaţa şi activitatea copiilor şi adolescenţilor. În acest sens, consilierea preventivă este, în esenţă, educaţie cu valenţe expres formative. Ea este menită să ajute şi să sprijine activitatea educatorilor, a profesorilor şi a părinţilor, pentru a realiza dezvoltarea optimă, la un nivel de calitate şi eficienţă crescute a copiilor şi adolescenţilor.

3. Consilierea preventivă a adulţilor

Consilierea preventivă a adulţilor este diferită de consilierea copiilor şi a adolescenţilor.

Cu toate că adulţii sunt persoane mature, capabile de a judeca lucrurile şi a lua decizii responsabile, totuşi ei au nevoie de ajutor, sprijin şi îndrumare, în anumite situaţii de viaţă. La adulţi consilierea preventivă se focalizează pe învăţarea de către aceştia a unor stategii, modalităţi, tehnici şi procedee referitoare la:

a) autocontrolul emoţiilor şi managementul stresului;

b) dezvoltarea unor obiceiuri de trai sănătos.

Autocontrolul emoţiilor şi managementul stresului

Gestionarea energiei trăirilor emoţionale în sensul valorificării ei în direcţia dezvoltării persoanei este un indiciu al *„inteligenţei emoţionale"* a acesteia.

Autocontrolul emoţiilor se poate realiza pe *două planuri*:

- *în plan individual*: controlul comportamentului verbalo-viscero-motoriu; constituirea mecanismelor de apărare ale Eului;
- *în plan social*: învăţarea unor reguli de relaţionare afectivă (feeling rules), adeziunea la un anumit ethos afectiv.

Autocontrolul individual al emoţiilor

Autocontrolul individual al emoţiilor presupune *punerea în funcţiune a unor mecanisme psihice complexe care integrează gândirea şi limbajul, motricitatea* (mişcare şi comportament), *visceralitatea* (emoţionalitatea în sens restrâns).

Autocontrolul adecvat al emoţiilor este realizat printr-o *„organizare verbalo-viscero-motorie"* (Cosnier, J., 2002, p. 114) *bună*. O anumită sinergie a activităţilor de natură cognitivă (modul de a gândi şi exprimarea adecvată a gândurilor în limbaj), vegetativă (modificări corporale, somatice) şi motorie (comportamentală) conduce la autocontrolul emoţiilor şi la focalizarea energiei acestora spre relaţionarea adecvată cu mediul şi dezvoltarea optimă a personalităţii individului.

❖ ***Mecanismele de apărare şi autocontrolul emoţiilor***

Pentru a se proteja de exigenţele *Supraeului* (de solicitările normative ale societăţii) individul pune în funcţiune mecanismele de apărare ale Eului. Ele sunt folosite pentru a evita aspectele neplăcute ale trăirilor subiective ale persoanei precum, culpabilitatea, ruşinea, dezgustul, frica, panica, angoasa, anxietatea etc., generate de conflictul (nepotrivirea) dintre dorinţe şi modalităţile (inadecvate şi neacceptate social) de satisfacere a acestora. Societatea cere ca toate emoţiile şi trăirile afective să fie temperate în manifestările lor atitudinal-comportamentale, impunând un anumit cod al acestora.

Trebuie subliniat faptul că punerea în funcţiune a mecanismelor de apărare ale Eului este o modalitate folosită de toţi oamenii care conştientizează faptul că trebuie să-şi controleze emoţiile, dovedind, astfel, că dispun de inteligenţă emoţională.

Controlul social al emoţiilor

Controlul social al emoţiilor se referă la *gestionarea acestora prin mecanisme sociale*, adică instituirea unor norme şi reguli ale manifestărilor emoţionale, în public. Este un indicator al civilizaţiei şi civilităţii modul în care persoana îşi exprimă emoţiile în concordanţă cu anumite principii, reguli, norme sociale, în conformitate cu anumite coduri emoţionale.

Mecanismele sociale de control ale emoţiilor oamenilor asigură *conformarea* (comportamente emoţionale acceptate social); ele protejează individul neafectându-i mândria şi nefăcându-l să se ruşineze ca urmare a aprobării, respectiv, a dezaprobării celorlalţi. Fiecare persoană ţine la imaginea sa publică dorind să producă celorlalţi o anumită impresie despre sine. Situaţia ideală ar fi aceea a concordanţei depline între trăirile emoţionale subiective, expresia lor comportamentală şi impresia produsă asupra celorlalţi. Codurile emoţionale sunt aplicate direct asupra expresiilor emoţionale şi indirect asupra trăirilor personale.

În procesul socializării individului, realizat de familie şi şcoală, în special, se transmit şi codurile emoţionale ale comunităţii, adică acele norme culturale care reglementează manifestarea emoţională a membrilor săi.

Acestea presupun existenţa unei legături strânse între *afect* (trăire emoţională), *reprezentare* şi *exprimarea lui prin cuvânt*.

Managementul stresului

În unele situaţii şi cazuri, controlul emoţiilor este deficitar, persoana nereuşind să le gestioneze adecvat, în folosul ei, astfel încât să se adapteze, neproblematic, la solicitări şi să se simtă confortabil. Insuficienţa eficacitate a „mecanismelor de apărare" sau „de adaptare" conduce la *anxietate*, *angoasă* şi *stres*.

Fenomen psihosocial complex, *stresul* decurge din *confruntarea persoanei cu sarcini şi solicitări precepute şi evaluate de aceasta, ca fiind dificile şi presante şi pe care crede că nu le poate rezolva cu succes*.

Starea (subiectivă) de stres rezultă din interacţiunea şi confruntarea a *trei elemente*:

a) factorii generatori de stres (factori stresori);
b) resursele persoanei de a face faţă factorilor stresori;
c) reacţiile persoanei la stres.

Factorii de stres sunt *evenimente şi situaţii care solicită persoana să se adapteze cerinţelor lor.*

Pot constitui *surse de stres* (factori stresori):

— *starea de boală fizică sau psihică;*
— *abuzul fizic, emoţional sau sexual;*
— *situaţia financiară precară;*
— *pierderea locului de muncă;*
— *probleme familiale (divorţul, decesul unui membru al familiei, conflicte, violenţa în familie, comunicarea deficitară);*
— *prietenii (lipsa de prieteni, conflicte cu prietenii, despărţirea de iubit/iubită etc);*
— *probleme legate de şcoală sau instituţia în care lucrează persoana (neînţelegeri cu colegii, cu profesorii, schimbarea şcolii, conflicte la locul de muncă, nerelaţionarea corectă cu şefii şi/sau subalternii);*
— *dezastre naturale (cutremure, inundaţii etc);*
— *accidente (de circulaţie, de muncă) cu urmări majore;*
— *probleme personale (nemulţumire de aspectul fizic, stimă de sine redusă, neîncredere în sine).*

Resursele personale de a face faţă la stres se referă la *capacităţile şi abilităţile persoanei*, de natură cognitivă, emoţională şi comportamentală *de a reduce/diminua acţiunea factorilor stresori, de a stăpâni sau accepta şi tolera unele situaţii care nu pot fi schimbate.* De multe ori, persoana percepe situaţia ca fiind dificilă, ameninţătoare pentru că nu-şi evaluează corect capacităţile şi resursele. Factori psihologici individuali precum *stima de sine realistă, optimismul, credinţa autoeficacităţii, internalismul* pot proteja persoana împotriva stresului.

Reacţiile la stres sunt *răspunsurile subiectului la acţiunea factorilor stresori.* Acestea pot fi: a) *reacţii fiziologice* (dureri de cap, migrene, dureri de inimă, palpitaţii, apetit alimentar scăzut sau crescut, indigestii, insomnii, transpiraţii excesive, ameţeli, stare generală de rău, oboseală cronică etc); b) *reacţii cognitive* (deficite de atenţie, scăderea capacităţii de concentrare, blocaje ale gândirii, dificultăţi în luarea deciziilor, „gânduri negre", pesimiste, gânduri negative despre sine, despre realitate, despre viitor, idei suicidare etc); c) *reacţii emoţionale* (iritabilitate crescută, scăderea interesului pentru anumite domenii care reprezentau înainte pasiuni sau hobby-uri, instabilitate emoţională, anxietate, depresie, apatie, sentimentul neglijării de către ceilalţi, dificultăţi în a se relaxa şi distra, sentimentul că este un ratat în profesie sau în familie, incapacitate de a termina sarcini începute, neîncredere în ceilalţi şi în viitor); d) *reacţii comportamentale* (performanţe scăzute în muncă, tulburări de somn, consum exagerat de tutun şi alcool, izolarea de prieteni, preocuparea excesivă pentru anumite activităţi, un management ineficient al timpului, comportament agresiv).

Stresul face parte din viaţa noastră. Nu numai situaţiile percepute ca fiind dificile sunt generatoare de stres, ci orice situaţie nouă care necesită o reacţie adaptativă. Există *„stres pozitiv"* numit *eustres* care este tonifiant în sensul că cere persoanei să fie activă, să se implice în rezolvarea problemelor şi *„stres negativ"* (*distres*) cel care este trăit de persoană ca ceva ce produce disconfort, nelinişte, anxietate, angoasă, panică, frică.

Suportabilitatea stresului este diferită, de la o persoană la alta, în funcţie de robusteţea fiecăreia şi de suportul social de care beneficiază.

Managementul stresului presupune *gestionarea adecvată*: a) *a stresului cotidian* şi b) *a stresului generat de probleme dificile*, cu rol major în viaţa omului.

Stresul cotidian este generat de *micile necazuri* şi *micile satisfacţii* ale vieţii de zi cu zi. El afectează, într-un fel sau altul, în special adulţii şi mai puţin copiii care nu au atâtea sarcini de rezolvat şi responsabilităţi majore.

Necazurile oamenilor în viaţa lor cotidiană sunt legate de:

— *preocupări referitoare la greutatea corporală şi aspectul fizic;*
— *griji cu privire la sănătatea unor membri ai familiei;*
— *creşterea preţurilor;*
— *întreţinerea locuinţei;*
— *prea multe lucruri de făcut (zilnic);*
— *pierderea unor obiecte;*
— *lucrări de amenajări ale locuinţei (zugrăveli, modificări etc);*
— *taxele lunare şi dificultăţi de plată a acestora;*
— *veniturile (insuficiente);*
— *convieţuirea, gradul de civilitate, agresivitatea (verbală), criminalitatea.*

Micile satisfacţii generatoare de eustres sunt legate de:

— *relaţii bune cu partenerul/partenera, iubitul/iubita, şi cu prietenii;*
— *îndeplinirea unor obligaţii şi aprecierile făcute de alţii (şefi, colegi etc);*
— *stare de sănătate bună;*
— *somn bun, odihnitor;*
— *petrecerea week-end-urilor (o masă bună în aer liber, mişcare, relaxare);*
— *vizite şi schimburi de mesaje (direct, prin telefon, e-mail);*
— *stare de confort psihic acasă;*
— *timpul petrecut în familie.*

În esenţă un *management adecvat al stresului* presupune: (apud. Băban, A., 2001):

*1) **Informarea oamenilor despre stres*** (inevitabilitatea lui, rolul pozitiv şi negativ al acestuia) şi *despre sursele/cauzele generatoare de stres*. Fiind informaţi, oamenii pot anticipa perioadele de stres şi pot realiza un plan de acţiune pentru a preîntâmpina distresul, pot afla care sunt strategiile (ce trebuie să facă) pentru adaptarea eficientă la stres.

*2) **Conştientizarea reacţiilor la stres***. Răspunsul la acţiunea factorilor stresori antrenează cogniţiile, trăirile şi reacţiile comportamentale ale persoanei. Conştientizarea de către persoană a faptului că se află într-o situaţie specifică, adeseori neobişnuită şi nefamiliară, determină reacţii corespunzătoare. Este necesar ca *persoana* în cauză *să înveţe*:

- *— să-şi identifice şi să-şi exprime emoţiile faţă de evenimente viitoare, apreciate ca potenţial stresante;*
- *— să-şi identifice reacţiile emoţionale imediate (exp: iritabilitate, nelinişte) şi de lungă durată (exp: neajutorare, apatie, resemnare) faţă de evenimente de acest gen;*
- *— să-şi identifice reacţiile cognitive (ce crede despre eveniment şi despre capacităţile sale de a face faţă solicitărilor acestuia), reacţiile fiziologice (frică, agitaţie, palpitaţii) şi reacţiile comportamentale (angajare, evitare);*
- *— să reevalueze evenimentul prin gândire pozitivă şi multiplicarea perspectivelor, fapt care conduce la schiţarea unor noi modalităţi de soluţionare.*

*3) **Dezvoltarea şi întărirea stimei de sine***. Aceasta presupune:

- *— stabilirea unor scopuri realiste, posibil de atins;*
- *— credinţa autoeficienţei;*
- *— dorinţa de angajare şi implicare în rezolvarea sarcinilor.*

*4) **Dobândirea (învăţarea) unor abilităţi şi moduri procedurale menite să-i asigure succesul.***

- *— modalităţi, metode şi tehnici de luare a deciziilor optime şi de rezolvare eficientă a problemelor;*
- *— comunicarea pozitivă cu ceilalţi, colaborarea şi rezolvarea conflictelor;*
- *— metode de relaxare;*
- *— dezvoltarea asertivităţii.*

*5) **Suport social adecvat.***

- *— relaţii de prietenie care fac posibil obţinerea de sprijin şi ajutor, în caz de nevoie;*
- *— posibilitatea de a cere direct ajutor şi receptivitatea celorlalţi faţă de solicitările persoanei aflate în impas.*

*6) **Gestionarea eficientă şi managementul timpului***. Aceasta presupune:

- *— stabilirea priorităţilor în funcţie de scopurile vizate;*

- *— alocarea judicioasă a resurselor de timp pentru rezolvarea sarcinilor, în ordinea priorităţilor;*
- *— perseverenţă în finalizarea la timp şi în condiţii de calitate corespunzătoare a activităţilor începute;*
- *— redimensionarea activităţilor dacă timpul necesar înfăptuirii lor s-a dovedit a fi nerealist;*
- *— obişnuinţa persoanei ca la terminarea activităţii să-şi ofere o recompensă (câteva momente de relaxare, odihnă, recreere etc).*

*7) **Dezvoltarea unor obiceiuri de trai sănătos (stil de viaţă sănătos).***

Stilul de viaţă sănătos presupune(apud. Băban, A., 2001):

- — alimentaţie corespunzătoare;
- — practicarea exerciţiilor fizice şi a unor exerciţii de relaxare;
- — renunţarea la alcool, tutun sau măcar diminuarea consumului acestora;
- — alocarea de timp pentru familie, hobby-uri etc.

Unii autori (Blocher, D. H., 2000) consideră că managementul stresului este eficient dacă determină dezvoltarea umană optimă. Pentru a transforma energia ocazionată de stres într-o sursă de dezvoltare trebuie potenţată acţiunea unor factori psihologici precum:

1) Provocarea persoanei prin solicitări adecvate, stimulative ale mediului. Orice provocare necesită schimbări ale persoanei, schimbări referitoare la concepţia despre sine (imaginea şi stima de sine) şi concepţia despre lume, fapt care conduce la schimbări adaptative în cogniţiile şi comportamentul ei şi în relaţiile sale cu lumea.

2) Implicarea — angajamentul persoanei de a da curs provocărilor mediului dat fiind faptul că valorile sale sunt ameninţate de schimbările mediului. Implicarea excesivă poate genera anxietate şi stres. Contează personalitatea individului (robusteţea sau vulnerabilitatea acestuia) şi suportul social (sprijinul şi ajutorul celorlalţi) consideraţi mediatori ai relaţiei omului cu lumea.

TEMA 8

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU DEZVOLTARE

1. Dezvoltarea umană optimă
2. Medii şi contexte de învăţare favorabile dezvoltării umane optime
3. Consilierea psihopedagogică — un mod de potenţare a dezvoltării optime a personalităţii umane

1. Dezvoltarea umană optimă

Este de dorit, dacă nu de aşteptat, ca fiecare persoană să înregistreze o dezvoltare optimă a personalităţii sale. Dar, *ce înseamnă dezvoltarea umană optimă? Cum o putem operaţionaliza? În funcţie de ce indicatori şi standarde o putem aprecia?* În cele ce urmează vom încerca câteva răspunsuri posibile la astfel de întrebări.

Dezvoltarea optimă a personalităţii umane este o realitate dificil de conceptualizat şi evaluat. Nu există un set unic şi unitar, unanim acceptat, de criterii, indicatori şi standarde, în funcţie de care să putem evalua, neproblematic, stadiul optim al dezvoltării personalităţii cuiva. Dimpotrivă, *există mai multe moduri de conceptualizare şi evaluare a dezvoltării optime a personalităţii umane*, în funcţie de anumiţi indicatori şi anumite standarde. Aceşti indicatori şi standarde se referă la:

1) — *funcţionalitatea cognitivă adecvată şi eficientă a persoanei;*
2) — *dezvoltarea armonioasă, multidimensională a personalităţii;*

3) — *valorificarea maximală a potențialului psihoindividual al persoanei;*
4) — *integrarea diverselor aspecte ale Eului într-un concept de Sine unitar, coerent și consistent*, adaptabil în mod flexibil la realitate;
5) — *practicarea unui stil de viață sănătos și dobândirea*, de către persoană, a *unei stări generale de bine.*

Funcționalitatea cognitivă adecvată și eficientă a persoanei

Adesea, dezvoltarea psihică a fost redusă la/identificată cu dezvoltarea cognitivă, iar dezvoltarea optimă cu funcționarea adecvată și eficientă a mecanismelor cognitive ale persoanei.

Dezvoltarea cognitivă se referă la formarea unor capacități și competențe necesare gândirii și cunoașterii realității. Este vorba despre abilitățile, capacitățile și competențele oamenilor implicate în achiziționarea, procesarea, organizarea, înțelegerea și utilizarea informațiilor despre lume și despre sine. La realizarea cunoașterii participă percepția, memoria, gândirea, imaginația, limbajul etc, aceste mecanisme psihice fiind susținute de atenție, motivație și afectivitate. Abilitățile cognitive sunt un anumit mod de structurare, la nivelul persoanei, a inteligenței, a modurilor și a stilului de gândire, a creativității, a modalităților de relaționare interpersonală etc.

Funcționarea optimă a structurilor intelectuale, cognitive ale persoanei asigură dezvoltarea personalității acestuia.

Psihologia socială cognitivă (Doise, Mugny, Deschampes etc) plasează dezvoltarea cognitivă în context social, subliniind rolul relaționării cu altul (cooperare, comunicare, construire a cunoașterii etc) în formarea intelectului uman. Noțiunile de „conflict socio-cognitiv" și „marcaj social" sunt menite să explice modul de desfășurare a învățării (prin cooperare), cu rol în realizarea dezvoltării psihoindividuale.

Fără a nega importanța covârșitoare a dezvoltării intelectuale a oamenilor, trebuie să subliniem faptul că *dezvoltarea personalității nu se reduce la constituirea și perfecționarea structurilor ei cognitive.*

Într-o manieră intelectualistă, unele concepții au absolutizat rolul structurilor cognitive în realizarea dezvoltării umane. Acest fapt a condus la practicarea unei educații focalizate, preponderent sau exclusiv, pe latura intelectuală a elevilor și pe performanțele lor școlare, neglijând sau ignorând nevoile lor emoționale, sociale care, împreună cu cele intelectuale, asigură confortul psihologic, adaptabilitatea și starea de bine. *Elevul trebuie să învețe* nu numai *să știe*, ci și *să fie* (congruent în ceea ce gândește, simte și face) și *să devină* (încrezător în forțele proprii, optimist, având credința autoeficacității și convingerea reușitei în viață).

Școala focalizată pe nevoile, interesele și aspirațiile elevului este școala care realizează pregătirea și formarea personalității acestuia sub toate aspectele: cognitiv, afectiv, comportamental etc., asigurând condițiile unei dezvoltări armonioase, optime a acestuia.

Dezvoltarea armonioasă a personalității

Este tot mai des acreditată ideea că dezvoltarea optimă a personalității presupune dezvoltarea armonioasă a tuturor structurilor sale, a individului uman sub toate aspectele. O conceptualizare acceptabilă a dezvoltării armonioase a personalității este aceea care consideră că trebuie avute în vedere cel puțin patru dimensiuni:

— dimensiunea biologică (fizică);
— dimensiunea cognitivă;
— dimensiunea afectivă (emoțională);
— dimensiunea comportamentală;

Astfel spus, *dezvoltarea optimă a personalității umane* este determinată *de dezvoltarea individului sub cele patru aspecte* și, mai ales, de *armonia interrelaționării acestora,* concretizată într-un stil de activitate și de viață adecvat cerințelor sociale și aducător de confort, pentru persoană.

Dezvoltarea biologică optimă a persoanei este procesul creșterii și maturizării individului uman, în limitele asigurării funcționării adecvate a structurilor sale de personalitate. Un organism sănătos, viguros, robust este premiza edificării unor structuri de personalitate corespunzătoare.

Dezvoltarea cognitivă optimă presupune instrumentarea persoanei cu acele modalități de procesare a informațiilor (scheme mintale, cunoștințe declarative și procedurale, moduri de reprezentare și de rezolvare a problemelor) care să facă posibilă cunoașterea realității și cunoașterea de sine, relaționarea și adaptarea flexibile la cerințele mediului precum și, materializarea unor dorințe și aspirații ale acesteia. Dezvoltarea cognitivă este deosebit de importantă, fapt care a condus la considerarea ei drept indicator esențial pentru dezvoltarea umană în ansamblul ei.

Dezvoltarea optimă sub raport afectiv presupune dobândirea unor abilități prin care persoana să-și controleze emoțiile, canalizând energia generată de acestea spre rezolvarea cu succes a problemelor. Eșecul autocontrolului trăirilor afective conduce la „emoții ratate" (Cosnier, J., 2002, p. 130). Persoana trăiește stări de angoasă, anxietate, frică, teamă, spaimă, neliniște, teroare, panică, stres. Gestionarea adecvată a unor astfel de stări, în sensul diminuării acțiunii lor dezadaptative și disfuncționale la nivelul personalității, poate fi învățată, iar tranformarea lor în (re)surse de potențare a activității persoanei

este un indiciu al dezvoltării emoționale optime. Este un semn de inteligență a persoanei care reușește acest lucru (inteligența emoțională).

Sub aspect comportamental, dezvoltarea optimă este evidențiată de adecvarea actelor, faptelor, reacțiilor persoanei, precum și a atitudinilor și opțiunilor sale valorice la contexte situaționale diverse, în funcție de anumite principii, reguli și norme deziderabile social și asumate de individ.

Observarea comportamentului unei persoane și raportarea lui la reguli, norme, modele este modalitatea de a aprecia optimalitatea evoluției persoanei în cauză, sub acest aspect, al faptelor și acțiunilor. Comportamentul unei persoane poate fi adaptat situațional, dar el poate evidenția și anumite constante, fapt care ne determină să caracterizăm persoana, atribuindu-i anumite „etichete comportamentale". Adesea ne relaționăm cu alții raportându-ne la eticheta comportamentală atribuită acestora, fapt care are, uneori, efecte negative asupra dezvoltării persoanelor în cauză, sub aspect comportamental.

Concluzionând, dezvoltarea optimă a personalității cuiva, este rezultatul evoluției persoanei în cauză, sub aspect biologic, cognitiv, emoțional și comportamental, toate integrate într-o construcție armonioasă, echilibrată în care cele patru aspecte se susțin reciproc.

O astfel de viziune asupra dezvoltării umane ia în considerație interacțiunea dinamică și echilibrul funcțional al structurilor și nivelurilor de bază ale personalității umane.

Valorificarea maximală a potențialului psihoindividual al persoanei

Din această perspectivă dezvoltarea optimă a unei persoane este *procesul de autoactualizare a potențialităților și a capacităților sale*. Conceptele de *autoactualizare* și *autorealizare* au fost introduse de psihologia umanistă (A. Maslow, C. Rogres, ș.a.). În viziunea lui A. Maslow persoanele care au atins stadiul autorealizării au următoarele caracteristici (adaptate după D. H. Blocher, 2000, p. 67-68):

- *— au o imagine de sine realistă și se autoevaluează corect;*
- *— se acceptă pe sine și îi acceptă pe ceilalți, așa cum sunt;*
- *— își focalizează atenția asupra problemelor importante, care pot fi rezolvate;*
- *— manifestă entuziasm și „au chef de viață";*
- *— pot să se detașeze de anumite situații și relații;*
- *— simt nevoia unor experiențe de viață variate;*
- *— apreciază corect oamenii, lucrurile și situațiile;*
- *— manifestă atașament față de anumite valori;*
- *— au sentimentul aparteneței la o anumită comunitate;*

- *— întrețin relații apropiate (de atașament, iubire) cu câțiva oameni speciali;*
- *— sunt tolerante sub aspect etnic, rasial, religios, etc;*
- *— pot diferența, neproblematic, între scopuri și mijloace și urmăresc îndeplinirea unor scopuri etice;*
- *— sunt deschise la experiențe noi, capabile de gândire divergentă, originale, creative;*
- *— sunt capabile de trăirea unor experiențe spirituale (chiar mistice) datorită cărora „se îmbogățesc";*
- *— au, în mod spontan, simțul umorului.*

Aceste caracteristici, cu toate că pot fi întâlnite, într-o anumită măsură, la mulți oameni, totuși ele par mai degrabă a fi desprinse din istoria și cultura unei comunități care simte nevoia de a avea oameni perfecți, decât identificate prin observarea sistematică a oamenilor concreți, reali. Faptul că aceste caracteristici pot fi întâlnite în realitate este incontestabil, dar problema este numărul oamenilor cu astfel de trăsături și nivelul calitativ al acestora. În orice caz, dincolo de reticențe și eventuale critici aduse acestei concepții, ea *oferă o descriere comprehensivă a dezvoltării umane optime*, evidențiind aspecte esențiale ale acesteia.

Alți autori iau în considerație mai puține caracteristici esențiale ale persoanei a căror valorificare maximală ar putea conduce la o dezvoltare optimă a personalității sale. Astfel, Shoben (apud. D. H. Blocher, 2000, p. 69-70) prezintă patru caracteristici esențiale ale funcționării persoanei într-o societate liberă și democratică, caracteristici în funcție de care poate fi apreciată drept optimă dezvoltarea personalității acesteia; aceste caracteristici sunt:

- *— responsabilitatea personală* — asumarea liberă a consecințelor alegerilor și a comportamentului adoptat, într-o situație dată;
- *— capacitatea de a avea relații interpersonale pozitive* (abilități de cooperare, negociere, rezolvare constructivă a conflictelor etc);
- *— apartenență la un grup social*, împărtășirea valorilor acestuia și acțiunea pentru atingerea unor scopuri comune, la standarde stabilite împreună;
- *— asumarea unor norme și valori dezirabile social*, transpuse într-un sistem personal de credințe, convingeri și idealuri.

Idea de bază care se desprinde din astfel de abordări este aceea că *dezvoltarea umană optimă presupune valorificarea maximală a potențialului psihoindividual* și că acest potențial este polimorf, prezentându-se sub forma unui set de trăsături a căror existență, sub aspect cantitativ și calitativ, ne ajută să circumscriem ceea ce numim dezvoltare optimă a personalității umane.

Conceptul de Sine şi dezvoltarea optimă a personalităţii umane

Înţelegerea mai adecvată a structurii şi dinamicii personalităţii umane, a dezvoltării ei optime presupune, printre altele, utilizarea unor concepte cu valoare integratoare ridicată şi o forţă explicativă crescută. Un astfel de concept este conceptul de *Sine (Self)*.

Sinele este *o structură psihică relativ stabilă care se formează în ontogeneza individului*, în cadrul şi prin intermediul proceselor de socializare şi educaţie. Cunoaşterea *Sinelui* (cunoaşterea de sine) include: *conceptul de Sine* (Self-concept), *imaginea de sine* (Self-image) şi *aprecierea, evaluarea, stima de sine* (Self-esteem). Aceste concepte implică procesări cognitive a informaţiilor despre sine prin care persoana îşi formează o anumită imagine de sine, realizează o evaluare de sine şi îşi construieşte o concepţie despre sine. Procesul realizării cunoaşterii de sine este însoţit de trăiri afective care-i conferă persoanei sentimentul valorii sale, a locului (status-ului) său social.

În ansamblu *Sinele* constă într-*o constelaţie de atitudini ale persoanei faţă de sine însăşi (şi faţă de alţii), a căror stabilitate relativă conferă consistenţă şi coerenţă de sine.*

Dimensiunile Sinelui se referă la mai multe aspecte:

— *felul în care ne percepem şi ne evaluăm în mod real, la un moment dat, în prezent (Sinele real);*

— *imaginea şi aprecierea de sine proiectate, cum ar dori persoana să fie, în viitor (Sinele ideal);*

— *ceea ce crede persoana că ar trebui/că s-ar cuveni să devină (Sinele cuvenit, dorit);*

— *ceea ce persoana nu ar dori să se îndeplinească, de care, eventual, se teme (Sinele anxios);*

— *ceea ce persoana dispreţuieşte la ea însăşi (Sinele dispreţuit).*

Integrarea acestor dimensiuni într-un concept sintetic, cu valoare explicativă crescută în ceea ce priveşte structura şi dinamica personalităţii, este nu numai necesară, ci şi benefică. Se vorbeşte despre un *Sine complex*, cu mai multe feţete, care explică adaptarea flexibilă la mediu şi, în consecinţă, funcţionalitatea optimă a personalităţii, adecvată contextelor situaţionale diverse pe care le traversează persoana. Unii autori folosesc conceptul de *Sine de lucru* (Working Self-concept) ca expresie a manifestării situaţionale optime a persoanei.

Sinele funcţionează ca instanţă organizatoare şi reglatoare a vieţii psihice a persoanei, sub toate aspectele şi laturile ei. Odată constituit, Sinele îşi păstrează o anumită stabilitate (o consistenţă şi o coerenţă proprii) şi, totodată, se reorganizează în funcţie de contextul social, instituindu-se ca *o realitate psihoindividuală dinamică*.

Aşadar, *dezvoltarea optimă a personalităţii umane*, presupune *integrarea diverselor aspecte şi dimensiuni ale Eu-lui şi constituirea unui Sine coerent şi consistent*, care asigură stabilitatea relativă a persoanei şi, totodată, adaptabilitatea ei flexibilă la solicitări şi cerinţe situaţionale.

Stilul de viaţă sănătos şi starea generală de bine

Stilul de viaţă sănătos este expresia unor decizii şi acţiuni voluntare ale oamenilor care au ajuns la convingerea că este la latitudinea lor să decidă modul cum trăiesc şi că este mai bine (mai indicat, mai puţin riscant) să previi, decât să te vindeci după ce te-ai îmbolnăvit. Dobândirea unui mod de viaţă sănătos este un proces de durată în care educaţia, orientată consecvent spre adoptarea unor practici care asigură confortul şi starea de bine a individului, este esenţială. Formarea convingerii privind adoptarea unui stil de viaţă sănătos, cristalizarea treptată a credinţei autoeficacităţii (convingerea persoanei că stă în puterea ei să-şi mobilizeze resursele cognitive şi motivaţionale necesare adoptării unor comportamente) şi rolul modelelor (părinţi, profesori, „vedete" etc.) constituie elemente ale luării deciziei, de către o persoană, de a-şi controla modul de viaţă.

Dieta, alimentaţia sănătoasă, odihna, mişcarea fizică, renunţarea la tentaţii care produc plăceri imediate, dar care reprezintă un risc major de îmbolnăvire etc., sunt aspecte pe care omul le poate controla şi a căror influenţă asupra stării sale de sănătate este majoră.

Educaţia pentru sănătate este o „cursă lungă", desfăşurată permanent. Bazele ei se pun în copilărie (în familie, în şcoală), dar trebuie realizată pe tot parcursul vieţii. Adeseori, la adulţi, este necesară învăţarea unor deprinderi de viaţă sănătoasă, prin ajutarea lor să se debaraseze de obiceiuri cu efect nociv asupra stării de sănătate. Este vorba despre o învăţare realizată în sens invers (dezvăţare), fapt care nu este întotdeauna uşor şi, de multe ori, cu eficienţă scăzută. Practicarea unui stil de viaţă sănătos îi conferă persoanei o stare generală de bine, sub aspect fizic, psihic şi spiritual. *Sănătatea nu presupune numai absenţa bolii, a unor disfuncţii adaptative, ci şi o stare subiectivă de bine, trăită confortabil.*

Componentele stării de *bine* sunt (apud. Băban, A., 2001, p. 18):

➢ ***acceptarea de sine***: atitudine pozitivă faţă de sine, acceptarea calităţilor şi defectelor proprii, percepţia şi evaluarea pozitivă a experienţelor trecute şi încredere în viitor;

➢ ***relaţii pozitive cu ceilalţi***: încredere în oameni, sociabilitate, nevoia de a primi şi a da afecţiune, atitudine empatică, deschisă şi caldă;

➢ ***autonomie***: independenţă, hotărâre, rezistenţă la presiunile grupului, autoevaluare după standardele personale, autoimpuse, nepreocupare excesivă faţă de evaluările şi expectanţele celorlalţi;

➢ ***control***: sentiment de competenţă şi de control personal în rezolvarea sarcinilor, subiectul îşi creează oportunităţi pentru satisfacerea nevoilor personale, face acţiuni conforme cu un sistem propriu de valori;

➢ ***sens şi scop în viaţă***: activitate direcţionată spre obiective de durată medie şi lungă; persoana valorifică pozitiv experienţele trecutului, are bucuria prezentului şi relevanţa viitorului, convingerea că merită să te implici, curiozitate;

➢ ***dezvoltare personală***: deschidere la experienţe noi, sentimentul valorizării propriului potenţial, capacitate de auto-reflexie, percepţia schimbărilor de sine pozitive, autoeficienţă, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări, non-conformism, respingerea rutinei.

Starea de *bine* este asigurată de un suport social adecvat, de o educaţie corespunzătoare care să potenţeze încrederea în sine a oamenilor, stima de sine, optimismul, dorinţa de autodepăşire, internalismul (credinţa individului că poate controla evenimentele, că totul, în viaţă, depinde de el, de opţiunile şi deciziile lui).

Dezvoltarea umană optimă poate fi apreciată în funcţie de stilul de viaţă şi starea generală de sănătate şi funcţionalitate a structurilor de personalitate ale omului. Ea integrează atât aspecte ale dezvoltării biologice, cât şi aspecte ale dezvoltării intelectuale, ale dezvoltării emoţionale şi sociale.

Şcoala ca instituţie fundamentală a realizării educaţiei trebuie să formeze personalităţi armonios dezvoltate, capabile să adopte un stil de viaţă sănătos, eficient, fapt care le conferă oamenilor confort, sentimentul autorealizării, satisfacţie, optimism, fericire, într-un cuvânt o stare generală (subiectivă) de bine.

2. Medii şi contexte de învăţare favorabile dezvoltării umane optime

Mediul reprezintă ansamblul factorilor şi condiţiilor de ordin fizic, socio-cultural şi psihologic care structurează un context situaţional existenţial. În interacţiunea sa cu mediul, persoana învaţă să se adapteze solicitărilor, transformându-se pe sine şi transformând mediul.

Felul în care persoana percepe şi evaluează contextele situaţionale în care se găseşte la un moment dat, determină trăiri afective corespunzătore şi comportamente adoptativ-inovative adecvate.

Influenţa mediului asupra dezvoltării personalităţii umane este valorificată pe deplin, în măsura în care contextele situaţionale existenţiale devin „*medii de învăţare adecvate*".

Un context existenţial situaţional devine mediu favorabil învăţării atunci când:

— *influenţa lui tinde să fie permanentă şi cu rol deosebit în satisfacerea unor trebuinţe şi motive de bază*. Mediul familial, de pildă, este un mediu prielnic învăţării pentru că membrii unei familii au preocupări si responsabilităţi comune în satisfacerea trebuinţelor lor biologice şi psihologice;

— *intensitatea influenţelor lui este atât de puternică încât „obligă" persoana să „i se supună"*, să răspundă la sarcini, cerinţe, solicitări. Mediul favorabil învăţării este acela care „constrânge" individul să adopte o cale, o direcţie, un sens al vieţii şi activităţii sale;

— *asigură suport pentru dezvoltarea personală şi depăşirea unor situaţii critice*. Natura relaţiilor şi interacţiunii cu mediul fizic şi, mai ales, cu cel socio-cultural determină continuitatea evolutivă, dar şi unele discontinuităţi, cu rol de regândire, reajustare, reorientare a comportamentului. Grădiniţa, şcoala, organizaţia etc (toate instituţiile unde se realizează educaţia formală) pot şi trebuie să ofere „ medii de învăţare" favorabile valorificării potenţialităţilor şi capacităţilor oamenilor, cu scopul dezvoltării lor optime.

Un mediu de învăţare favorabil dezvoltării optime a personalităţii umane este contextul situaţional structurat astfel încât:

a) să ofere oportunităţi diverse, variate şi stimulative pentru angajament şi implicare a elevilor. A oferi ocazia de a explora noi situaţii şi cât mai diverse, de a încerca/experimenta noi activităţi, noi relaţii şi roluri, de a valorifica anumite idei, de a opta pentru anumite valori etc., constitue tot atâtea provocări pentru elevi de a dobândi abilităţi şi competenţe care să-i conducă la obţinerea de succese şi la întărirea autocontrolului asupra vieţii şi activităţii lor;

b) să conţină resurse (fizice, materiale, dar şi psihologice şi sociale) *necesare realizării învăţării eficiente şi durabile, cu scop de dezvoltare*;

c) să furnizeze recompense, materiale şi psihologice, extrinseci şi intrinseci, care să încurajeze şi să stimuleze elevii pentru a învăţa.

3. Consilierea psihopedagogică — un mod de potenţare a dezvoltării optime a personalităţii umane

Spre deosebire de consilierea în situaţii de criză care are ca obiectiv scoaterea clientului din această stare şi redobândirea funcţionării normale a personalităţii sale, *consilierea cu rol de dezvoltare are drept obiectiv fundamental sprijinul, ajutorul şi îndrumarea clientului în vederea dezvoltării optime a personalităţii acestuia*.

În esenţă consilierea pentru dezvoltare urmăreşte orientarea clientului să adopte, în deplină cunoştinţă de cauză şi cu maximă responsabilitate, un stil

de viață sănătos, care să-i confere echilibru funcțional (sub aspect cognitiv, emoțional, comportamental și social), confort psihologic, satisfacție personală, sentimentul autorealizării și al autoîmplinirii, toate prin potențarea elementelor care asigură integrarea tuturor laturilor personalității într-un sistem, al cărui nucleu îl reprezintă Eul. Funcționalitatea optimă a personalității și dobândirea de către persoană a stării de bine sunt gestionate de către Eu. El conferă unitate, consistență și coerență gândurilor, trăirilor și acțiunilor persoanei, contribuind la constituirea structurilor identitare ale acesteia.

În esența ei, *consilierea pentru dezvoltare*, ca de astfel și celelalte tipuri de consiliere (în situații de criză, remedială, preventivă), *este un proces de învățare*. Este o învățare focalizată pe individ, personalizată, care valorifică abilitățile și capacitățile fiecărei persoane, ajutând-o să evolueze, și să dobândească o identitate proprie, inconfundabilă.

Consilierea pentru dezvoltare (optimă) sprijină și orientează oamenii să învețe să-și valorifice maximal capacitățile, în direcția restructurării cognițiilor, a gestionării adecvate a emoțiilor, a desfășurării unui comportament adaptat situațional, în concordanță cu ceea ce este dezirabil social, util, eficient, bine pentru sine și pentru alții.

Consilierea cu rol de dezvoltare trebuie să țină cont de stadiile evoluției individului, adaptându-și metodele și tehnicile la particularitățile de vârstă și individuale ale clienților. Viața omului urmează anumite stadii care au caracteristici proprii, diferite. Consilierea eficientă, cu rol de asigurare a dezvoltării optime trebuie racordată la cerințele fiecărei vârste, și ale fiecărui individ.

Consilierea pentru dezvoltare are un caracter sintetic-integrativ și integrator. Ea îmbină acțiuni și măsuri specifice celorlalte tipuri de consiliere, în special consilierea remedială și cea preventivă.

De aceea, în activitatea educațională este utilizată cu precădere consilierea pentru dezvoltare. Ea *constituie substanța și conținutul esențial a ceea ce numim consiliere psihopedagogică*.

În sinteză, consilierea psihopedagogică, realizată cu scop de dezvoltare a personalității clienților, urmărește sprijinirea și orientarea acestora:

- *— să se cunoască pe sine cât mai realist și să se accepte așa cum sunt (cu calități și defecte, cu puncte tari și puncte slabe);*
- *— să-și asume responsabilitatea deciziilor și consecința actelor și faptelor proprii;*
- *— să învețe să-și modifice atitudinile și comportamentele dezadaptive, ineficiente și/sau indezirabile social;*
- *— să se relaționeze neproblematic cu alții, să coopereze și să colaboreze în grup/în organizația din care fac parte;*
- *— să atingă un nivel optim de congruență între gânduri, emoții și fapte (comportamente), și o stare generală de bine.*

TEMA 9

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A GRUPURILOR

1. Grupul de consiliere psihopedagogică
2. Întrebări ale clienților referitoare la grupul de consiliere psihopedagogică
3. Specificul consilierii psihopedagogice a grupurilor

1. Grupul de consiliere psihopedagogică

Constituirea unui grup de consiliere psihopedagogică trebuie să țină cont de anumite cerințe referitoare la:

- *— mărimea grupului;*
- *— caracterul închis sau deschis al grupului;*
- *— procesele privind dinamica de grup.*

Mărimea grupului de consiliere

Grupul de consiliere psihopedagogică este un grup restrâns care cuprinde *„un ansamblu de persoane în număr mai mare sau egal cu cinci, adunate efectiv în același timp și în același loc, având posibilitatea să se perceapă, să comunice și să interacționeze la nivel interpersonal și intragrupal, în mod direct și reciproc, împărtășind o experiență suficient de semnificativă și de durabilă pentru a începe, eventual, un proces de instituire și pentru a ajunge la un anume caracter de entitate"* (Pierre De Visscher, 2001, p. 23).

Numărul membrilor unui grup de consiliere psihopedagogică este în funcţie de vârstă şi maturitatea acestora. În cazul copiilor de vârstă şcolară mică grupul de consiliere psihopedagogică nu trebuie să fie mai mare de cinci. Când este vorba despre copii de vârstă mai mare, de adolescenţi şi adulţi, grupul de consiliere poate fi mai mare. Este de remarcat un fapt oarecum paradoxal: la un grup mai mare se ridică probleme referitoare la managementul acestuia dar, pentru a determina procese de grup semnificative, este de dorit ca efectivul grupului să fie mai mare.

Caracterul închis sau deschis al grupului de consiliere psihopedagogică

Grupul de consiliere psihopedagogică este un *grup de lucru* care presupune asocierea/gruparea unui număr relativ restrâns de persoane, care au un obiectiv comun. „Gruparea poate fi permanentă sau temporară, autonomă sau ataşată unei organizaţii care o înglobează, cu sau fără scop lucrativ" (Fr. Allaire, 2001, p. 405).

În consilierea psihopedagogică grupurile de lucru se constituie în funcţie de anumite criterii: vârsta clienţilor, problemele cu care se confruntă, opţiunea liberă a membrilor grupului pentru a participa la un program de consiliere sau, dimpotrivă, participarea „impusă" de altcineva etc. Odată constituit, grupul trebuie să existe pe toată durata desfăşurării programului de consiliere psihopedagogică. Plecarea sau intrarea în grup trebuie reglementată, astfel încât să nu afecteze obiectivele şi desfăşurarea activităţii de consiliere psihopedagogică. De regulă, membrii unui grup de consiliere trebuie să participe, toţi, la întregul program.

Procese privind dinamica de grup

Principala sursă de energie a grupului, care condiţionează procesele privind dinamica grupului, o constituie persoanele care compun grupul (abilităţile, competenţele, motivaţiile, aspiraţiile acestora).

Grupul de consiliere psihopedagogică, în calitatea lui de grup de lucru, are drept obiectiv rezolvarea unor probleme comune membrilor săi. Activitatea grupului este focalizată pe adoptarea unor decizii optime şi solidarizarea membrilor grupului pentru punerea în practică a acestora.

Procesul rezolvării problemelor de către grupul de consiliere presupune parcurgerea următorilor paşi (apud. Fr. Allaire, 2001, p. 415-416):

a) Recunoaşterea colectivă a existenţei problemei; descrierea şi analiza problemei; identificarea cauzelor acesteia;
b) Inventarierea mijloacelor de acţiune; soluţii posibile;

c) Evaluarea soluţiilor examinate: raportul logic soluţie-cauză; realism, aspecte de ordin etic, impact emotiv;
d) Angajamentul personal şi colectiv privind folosirea soluţiilor reţinute; înţelegerea asupra unui plan de acţiune;
e) Realizarea planului de acţiune; control şi ajustări strategice, tactice şi logistice;
f) Bilanţul demersului; evaluarea atingerii obiectivelor propuse.

2. Întrebări ale clienţilor referitoare la grupul de consiliere psihopedagogică

Dacă, de regulă, o persoană care se confruntă cu anumite probleme se prezintă din proprie iniţiativă, sau este trimis de altcineva la cabinetul de consiliere psihopedagogică, când este vorba de mai multe persoane care au, relativ, aceleaşi probleme şi nevoi şi care pot forma un grup de clienţi, lucrurile nu sunt aşa de simple.

Constituirea grupului de clienţi pentru activităţile de consiliere psihopedagogică revine consilierului, sau în unele cazuri, profesorilor, managerilor, etc. Aceştia sunt cei care constată că mai multe persoane au aceleaşi gen de probleme sau că, pentru creşterea performanţei grupului (a clasei de elevi, a formaţiei de lucru, a echipei manageriale, etc) se impune realizarea unor activităţi de consiliere psihopedagogică. Atât în situaţiile de criză, cât şi în cazul consilierii remediale, dar, mai ales când este vorba despre consilierea preventivă şi cea pentru dezvoltare, lucrul în grup este binevenit şi eficient.

Orientarea şi atragerea clienţilor spre constituirea unui grup de consiliere psihopedagogică ţin de profesionalismul, măiestria şi talentul consilierilor şi a educatorilor, în general. În măsura în care aceştia reuşesc să prezinte, în mod atractiv, obiectivele şi câştigurile obţinute de clienţi ca urmare a participării la un program de consiliere în grup, este de aşteptat ca aceştia să-şi dea acordul şi să participe efectiv la o astfel de activitate.

Clienţii, fie ei copii sau adulţi, îşi pot pune unele întrebări privind participarea la activităţi de consiliere psihopedagogică, realizate în grup. Dacă găsesc răspunsuri satisfăcătoare la asemenea întrebări ei sunt dispuşi să se asocieze altora, formând un grup de consiliere. Astfel de întrebări ar putea fi următoarele (apud. J. J. Muro şi T. Kottman, 1995):

I. De ce ar trebui să mă alătur grupului?

În măsura în care un client potenţial ajunge la credinţa că grupul este cadrul în care se pot purta discuţii cu alte persoane, care se confruntă cu probleme similare, că activităţile la care va participa l-ar putea ajuta să înveţe cum să-şi rezolve mai bine problemele şi să-şi satisfacă trebuinţele şi interesele,

cum să-şi facă mai mulţi prieteni etc, acesta acceptă să participe la un program de consiliere în grup.

2. *Cine va face parte din grup? Un grup de clienţi include (numai) persoane cu anumite probleme?*

Orice persoană va accepta să facă parte dintr-un grup de consiliere psihopedagogică dacă este încredinţată că este vorba despre un program educaţional-formativ care o va ajuta să funcţioneze mai bine şi să se adapteze mai eficient la solicitări.

3. Cine decide componenţa grupului?

Consilierul şi, uneori, împreună cu profesorii sau conducătorii unor echipe, grupuri etc, sunt cei care trebuie să-i convingă pe clienţii potenţiali că este binevenit, pentru ei, să participe la anumite programe de consiliere psihopedagogică.

4. Ce va trebui să facem în grup?

Conştientizarea obiectivelor consilierii psihopedagogice în grup (împărtăşirea unor gânduri, emoţii, sentimente etc, acţiunea comună îndreptată spre găsirea unor soluţii mai bune la anumite probleme etc) conduce la acceptul clienţilor de a participa la programul de consiliere psihopedagogică.

5. Ce face consilierul? Cum ne poate el ajuta?

Clienţii grupului de consiliere psihopedagogică trebuie informaţi despre acţiunile şi puterile consilierului, despre sprijinul şi ajutorul pe care acesta le poate oferi.

6. Ce se întâmplă/se discută în cadrul grupului de consiliere?

Clienţii sunt informaţi că, în cadrul activităţilor desfăşurate, se vor purta discuţii referitoare la cum să devină mai eficienţi şi mai mulţumiţi de ei înşişi. De asemenea, ei sunt avertizaţi că, în prima şedinţă, vor decide împreună problemele de discutat şi rezolvat.

7. Ce trebuie să fac în momentul când altul vorbeşte?

Când cineva vorbeşte ceilalţi îl ascultă şi, apoi, îşi împărtăşesc gândurile şi sentimentele.

8. Cum este asigurată confidenţialitatea celor discutate în grup?

Clienţii sunt încredinţaţi că ceea ce se discută în grup nu va fi adus la cunoştinţa altor persoane din afara grupului de consiliere. Dacă unele probleme trebuie comunicate altora, se va decide în cadrul grupului, cine, când şi cum o va face.

9. Pot fi membrii ai grupului de consiliere, prietenii mei, fraţii mei?

În anumite situaţii acest lucru este posibil. Potenţialii membrii ai grupului de consiliere sunt înştiinţaţi în ce condiţii pot fi satisfăcute cererile lor.

10. *Cum voi şti dacă colegii din grupul de consiliere nu vor divulga ceea ce am discutat?*

La prima şedinţă se stabilesc regulile, membrii grupului, încredinţându-se reciproc şi angajându-se că vor respecta ceea ce s-a stabilit.

11. *Unde desfăşurăm activitatea de consiliere psihopedagogică şi când ne întâlnim prima dată?*

Toţi potenţialii clienţi sunt informaţi despre locul desfăşurării şi despre programul activităţilor de consiliere psihopedagogică.

12. *Trebuie să particip la fiecare şedinţă de consiliere psihopedagogică?*

Consilierul informează clienţii că este necesar să participe la un anumit număr de întâlniri, care fac parte din programul de consiliere psihopedagogică precizat.

3. Specificul consilierii psihopedagogice a grupului

Consilierea grupurilor este considerată de către mulţi autori, ca fiind mai dificilă şi mai puţin benefică decât consilierea individuală.

Unii consilieri şcolari, de pildă, sunt de părere că munca de consiliere psihopedagogică a grupurilor ridică probleme generate de: a) managementul grupului de clienţi; b) eficienţa mai scăzută decât consilierea individuală; c) lipsa de timp a consilierilor educaţionali care sunt prea ocupaţi cu realizarea activităţii de consiliere psihopedagogică individuală.

Dincolo de astfel de impedimente, consilierea psihopedagogică a grupurilor este nu numai necesară, ci şi benefică, atât pentru copii cât şi pentru adulţi, ea contribuind, alături de alte activităţi educaţionale, la formarea şi dezvoltarea personalităţii umane.

Nu putem să învăţăm relaţionarea cu semenii, cooperarea şi colaborarea în cadru grupului (de învăţare, de muncă etc), decât dacă suntem puşi în situaţia de a ne însuşi anumite abilităţi şi deprinderi sociale, în cadrul unor activităţi specifice.

Consilierea psihopedagogică a grupului este procesul prin care membrii acestuia sunt sfătuiţi, ajutaţi şi îndrumaţi cum să se relaţioneze cu alţii, cum să acţioneze pentru satisfacerea nevoilor, intereselor şi aspiraţiilor individuale şi ale grupului, prin activităţi specifice de abilitare şi exersare corespunzătoare.

În consilierea psihopedagogică a grupurilor accentul cade pe procesul şi dinamica relaţionării membrilor grupului, desfăşurate în cadrul şi prin intermediul unui program educaţional cu anumite caracteristici.

Consilierea grupului nu exclude consilierea individuală a membrilor acestuia. Cele două forme ale consilierii psihopedagogice au obiective diferite, se realizează în forme şi modalităţi specifice, cu metode şi tehnici corespunzătoare.

Scopuri ale consilierii psihopedagogice a grupurilor

Scopul fundamental al consilierii psihopedagogice a grupurilor îl constituie *dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor persoanelor din grupul de consiliere, beneficiind de aportul altora*. Se are în vedere nu grupuri mai bune, ci indivizi mai capabili să funcţioneze optim, să-şi dezvolte personalitatea şi să facă faţă cu succes, problemelor de natură profesională, socială şi personală.

În manieră descriptivă, consilierea de grup presupune activităţi specifice de sprijin, ajutor şi îndrumare a fiecărei persoane astfel încât:

- — să se cunoască pe sine cât mai bine şi mai realist;
- — să-şi dezvolte stima de sine şi să dobândească încrederea în forţele proprii;
- — să-şi dezvolte capacitatea de a lua decizii adecvate, în mod independent, pentru care îşi asumă responsabilitatea;
- — să fie sensibilă la nevoile şi problemele altora, dovedind capacitate empatică;
- — să manifeste coerenţă şi consistenţă de sine şi să aibă credinţa autoeficacităţii;
- — să-i ajute pe ceilalţi membri ai grupului să-şi formuleze scopuri proprii, realiste şi realizabile;
- — să dobândească abilităţi şi deprinderi sociale, de relaţionare interpersonală şi de lucru în grup.

Durata programului de consiliere psihopedagogică a grupurilor

Un program de consiliere psihopedagogică a grupurilor cuprinde un număr de şedinţe, fiecare cu o durată determinată.

În funcţie de vârsta clienţilor, nivelul lor de dezvoltare intelectuală, natura problemelor cu care se confruntă etc,, durata programului de consiliere psihopedagogică este diferit.

Grupurile de consiliere psihopedagogică formate din copii vor lucra bine într-un program de cca 6-8 săptămâni care să includă două întruniri săptămânale, fiecare cu durată de aproximativ 30-45 minute.

În cazul elevilor mai mari şi a adulţilor un program de consiliere psihopedagogică poate avea aproximativ aceeaşi durată, cu două întruniri săptămânale, fiecare având durată de 1-1,5 ore.

TEMA 10

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A SUPRADOTAŢILOR

1. Supradotarea — atribut multidimensional al persoanei
2. Aspecte privind consilierea psihopedagogică a supradotaţilor
3. Formarea profesorilor care lucrează cu elevi supradotaţi şi talentaţi

1. Supradotarea — atribut multidimensional al persoanei

Termenul *supradotare* se foloseşte pentru a caracteriza o persoană care posedă abilităţi şi capacităţi intelectuale, superioare mediei populaţiei. Tradiţional, dotarea intelectuală a unei persoane se apreciază în funcţie de coeficientul ei de inteligenţă (IQ). Se consideră supradotate persoanele care au un IQ mai mare de 130 (în sistemul metric Binet — Simon).

În realitate, supradotarea este un fenomen mult mai complex. Ultimele cercetări în domeniu, menţionează că sunt consideraţi supradotaţi acei indivizi care au realizări/performanţe şi/sau aptitudini potenţiale, în oricare dintre următoarele domenii, luate izolat sau în combinaţie (adaptare după Benito, 2003):

a) Capacitate intelectuală generală. În această categorie sunt incluse acele persoane care „fac dovada unor caracteristici cum ar fi: curiozitate intelectuală, o extraordinară capacitate de observaţie, etc".

b) Aptitudini academice specifice. Se referă la persoanele care „prezintă o spontaneitate excepțională" și care „demonstrează o înaltă abilitate în lucrările academice".

c) Abilități de gândire productivă și/sau creativă. Este vorba despre persoane care „își demonstrează aptitudinile în elaborarea și dezvoltarea ideilor originale" și manifestă gândire divergentă.

d) Abilități de lider. În această categorie intră acele persoane care „se impun ca lideri sociali într-un grup și care se evidențiază prin putere, autocontrol și abilitatea de a dezvolta o interacțiune productivă cu ceilalți".

e) Talent pentru artele vizuale sau scenice. Se referă la acele persoane cu „abilități superioare pentru pictură, sculptură, desen, dans, muzică vocală și instrumentală, teatru".

f) Abilități psihomotrice. Domeniul cuprinde acele persoane care „prezintă niveluri înalte de performanță sportivă și abilități manuale".

Persoanele supradotate au următoarele caracteristici (apud. Y. Benito, 2003, p. 61-66):

1) *Sensibilitate crescută față de lumea înconjurătoare și preocupări deosebite, referitoare la moralitate și justiție socială.*

Supradotații sunt sensibili la tot ceea ce se întâmplă în jurul lor. Manifestă curiozitate epistemică și dorința de a cunoaște cât mai bine lucrurile. Așa cum sublinia Terman, *„individul înalt abilitat este mai senzitiv, mai receptiv și are trebuințe cognitive și socio-afective specifice și mai intense decât individul obișnuit"* (apud. C. Crețu, 1997, p. 69). Supradotații sunt preocupați, în mod deosebit, de asigurarea moralității și a justiției sociale, preocupări care *„sunt o consecință a sentimentului de inadaptare, a creșterii conflictelor interne, a lipsei de înțelegere din partea altora ...* " (Benito, 2003, p. 61).

2) *Spirit investigativ.*

Datorită abilităților cognitive superioare de care dispun, supradotații pun (și își pun) întrebări exploratorii încă de la vârste fragede și sunt, permanent, în căutarea unor răspunsuri, cât mai concludente și mai satisfăcătoare.

3) *Capacitate creativă înaltă.*

Supradotații au imaginație și fantezie, rezolvă, în mod original, problemele, propunând, în multe cazuri, soluții inedite, neașteptate. Sunt receptivi la nou, la ceea ce este diferit, au spirit aventurier, își asumă riscuri, sunt, adesori, încăpățânați și nonconformiști.

4) *Capacitate crescută de învățare.*

Activitățile școlare obișnuite li se par simple, repetitive, lente și plictisitoare. În astfel de activități ei nu au posibilitatea „să se pună în valoare", trăind sentimentul subrealizării. Adesea, se simt frustrați și, chiar „vinovați" de faptul că sunt astfel decât colegii lor.

5) *Idealism și dorința de a atinge perfecțiunea.*

Supradotații au, adesea, o atitudine critică față de sine, nefiind satisfăcuți și mulțumiți de rezultatele și performanțele obținute. Doresc să obțină perfecțiunea dovedind un anumit idealism pentru a cărui realizare acționează cu încăpățânare.

Educatorii și consilierii în probleme educaționale se confruntă adesea cu următoarea problemă: tendințele către perfecționism ale supradotaților trebuie încurajate sau frânate?

O strategie eficientă de intervenție educațională și de asistență psihopedagogică, de succes trebuie să țină cont de particularitățile psihoindividuale ale persoanelor supradotate. În unele cazuri, autoexigența crescută și orientarea spre succes sunt surse de energizare pozitivă, care determină adaptarea eficientă și obținerea unor performanțe ridicate. În alte cazuri, tendința spre perfecționism determină inhibiția, frica de a aborda probleme mai complexe și teama de insucces. De multe ori imposibilitatea de a atinge perfecțiunea generează frustare și lipsă de încredere în forțele proprii, cu consecințe în planul dezvoltării personalității. Persoanele obișnuite să înregistreze doar succese, în momentul înregistrării unui insucces, pot avea „depresia succesului" (Farrell, 1989, apud. Crețu, 1997, p. 92) fiind incapabile să facă față unui eșec accidental.

6) *Au simțul umorului bine dezvoltat.*

Fiind nonconformiști și dornici de a realiza astfel lucrurile, supradotații sesizează absurdul unor situații, pe care le ironizează, riscând să fie priviți de ceilalți ca fiind, ciudați, încrezuți.

7) *Manifestă independență în gândire și în acțiune.*

Supradotații sunt adesea individualiști, preferă să lucreze singuri, au sentimentul autoeficienței și *un locus intern de control*. Nu se supun convențiilor și regulilor uzuale pe care le consideră adesea, absurde. Când sunt puși în situația de a lucra în grup au tendința, fie să devină lideri, fie să stea în expectativă, privindu-i cu o oarecare „superioritate" pe ceilalți.

8) *Evaluează altfel realitatea și se adaptează diferit cerințelor ei.*

Datorită maturizării lor relativ rapide, supradotații evaluează realitatea în mod diferit față de colegii de aceeași vârstă, demonstrând maturitate în înțelegerea lucrurilor. Adaptarea la solicitări este neuzuală, creativă, punându-și în valoare ingeniozitatea, creativitatea și inteligența de care dispun.

2. Aspecte privind consilierea psihopedagogică a supradotaților

Oricât ar părea de paradoxal, supradotații au nevoie de consiliere psihopedagogică. Și aceasta pentru că, deși dispun de un potențial intelectual înalt,

totuşi, supradotaţii au, adesea, dificultăţi de adaptare la realitate, de relaţionare cu ceilalţi, de gestionare a propriilor abilităţi şi capacităţi într-un mediu şcolar şi social normativizat, care induce standardizare, conformism şi, chiar, obedienţă.

Obiectivul fundamental al consilierii psihopedagogice a supradotaţilor îl constituie sprijinul, ajutorul şi îndrumarea acestora pentru valorificarea potenţialului lor şi, în consecinţă, pentru dezvoltarea optimă a personalităţii acestora.

Leta Hollingworth, „primul consilier pentru copii supradotaţi" (apud. Stănescu, 2002, p. 134) a evidenţiat faptul că, în general, „mediul şcolar nu satisface nevoile sociale şi emoţionale ale acestora, provocându-le, dimpotrivă, oboseală şi apatie" (ibidem).

Problemele cu care se confruntă elevii dotaţi şi supradotaţi şi care pot constitui obiective ale consilierii psihopedagogice a acestora sunt probleme referitoare la (adaptare după Stănescu, 2002, Benito, 2003, Creţu, 1997):

— conceptul de sine (self-concept);
— supraexcitabilitatea psihică;
— dezvoltarea emoţională şi adaptarea;
— subrealizarea şcolară şi/sau profesională;
— perfecţionismul şi „povara" propriei dotări intelectuale.

Conceptul de sine la supradotaţi

Concepţia despre sine a supradotaţilor relevă unele aspecte diferite faţă de cea a persoanelor obişnuite. Astfel, în raport cu persoanele obişnuite, supradotaţii au o imagine de sine şi o apreciere de sine diferite, considerându-se superiori, mai capabili, mai inteligenţi, mai creativi, mai talentaţi.

Supradotaţii au un self-concept academic dezvoltat, care se manifestă prin obţinerea unor performanţe intelectuale ridicate, dar un self-concept nonacademic (ce ţine de emoţionalitate şi relaţionarea socială) care nu se ridică la acelaşi nivel cu cel academic.

Supraexcitabilitatea psihică

Dispunând de abilităţi intelectuale înalte, supradotatul trăieşte mai intens evenimentele, „se consumă" mai mult, este mai preocupat de propria dezvoltare. Acestea se datorează potenţialului de dezvoltare ridicat al supradotatului, potenţial care, dacă este valorificat pe deplin, poate conduce la dezvoltarea optimă a personalităţii acestuia. Totodată, sensibilitatea ridicată şi intensitatea crescută a trăirilor sale emoţionale, pot determina o anumită vulnerabilitate a supradotatului. Întâlnim supradotaţi, neadaptaţi social şi nemulţumiţi de ei înşişi şi de realitatea existentă.

Consilierea psihopedagogică trebuie să valorifice maximal potenţialul de dezvoltare al supradotaţilor, ajutându-i pe aceştia să se realizeze profesional şi social şi să aibă sentimentul autoîmplinirii personale.

Dezvoltarea emoţională şi adaptarea

Există indicii că supradotarea intelectuală corelează pozitiv cu cea emoţională. Persoanele cu dotare intelectuală înaltă dispun de (apud. Stănescu, 2002, p. 136): excitabilitate emoţională (exprimată în intensitatea şi sensibilitatea faţă de trăirile afective ale altora), empatie şi înţelegerea altora, preocupări timpurii de ordin etic, receptivitate la stimulii cu semnificaţie personală şi la efectele propriilor acţiuni asupra celor din jur, etc.

Totuşi, se constată adesea că supradotaţii au un intelect de adult, dar emoţiile lor sunt asemănătoare celor ale unui copil. Se evidenţiază, astfel, faptul că există, uneori, o anumită discrepanţă între dezvoltarea intelectuală şi cea afectivă a supradotaţilor. Acest lucru trebuie cunoscut de consilieri pentru a putea oferi sprijin, ajutor şi îndrumare clienţilor aflaţi în această situaţie.

De multe ori, supradotaţii nu se adaptează solicitărilor realităţii tocmai pentru că nu ştiu să-şi gestioneze adecvat propria lor dezvoltare emoţională, uneori, nesincronă cu dezvoltarea intelectuală şi diferită de dezvoltarea persoanelor obişnuite.

Supradotaţii sunt priviţi de către ceilalţi cu o anumită ostilitate, generată de invidie, neînţelegere şi intoleranţă faţă de ideile, preferinţele, dorinţele, interesele lor diferite. Adesori, supradotaţii sunt fiinţe solitare şi manifestă precauţie în relaţionarea cu ceilalţi, într-un mediu social pe care-l simt ostil.

Subrealizarea şcolară şi/sau profesională

Deşi dispun de un potenţial intelectual şi aptitudinal înalt, supradotaţii se pot afla, uneori, în situaţia de subrealizare şcolară şi/sau profesională. Ei nu reuşesc să obţină performanţe la nivelul posibilităţilor pe care le au.

Cauzele acestui fenomen, oarecum paradoxal, pot fi multiple şi variate. Unele, ţin de individ, sunt cauze interne, altele, ţin de influenţa mediului în care trăieşte persoana, fiind considerate cauze externe.

Cauzele interne ale subrealizării şcolare şi/sau profesionale se referă la: imaginea de sine şi stima de sine a supradotatului, motivaţia lui scăzută pentru anumite activităţi (în special cele care presupun conformism), anumite dereglări emoţionale, angajarea insuficientă în realizarea unor sarcini, perseverenţă scăzută în activitate, dificultăţi de relaţionare pozitivă cu evenimentele etc.

Cauzele externe pot fi:

a) cauze de ordin familial: severitatea crescută a părinţilor faţă de copilul supradotat, concretizată în aşteptări exagerat de ridicate, comparativ

cu posibilităţile reale ale copilului; atitudinea părinţilor de respingere a unor dorinţe ale copilului, atitudini necorespunzătoare faţă de şcoală şi faţă de activitatea intelectuală, în general;

b) *cauze de ordin educaţional*: insuficienta valorificare a potenţialului intelectual al supradotaţilor; tendinţa profesorilor de a-i trata la fel ca pe ceilalţi, oferindu-le o instruire de nivel mediu; presiunea şcolii către conformism prin intervenţii educaţionale uniforme, puternic normativizate şi restrictive, adeseori chiar represive, faţă de cei care se abat de la norme; pregătirea necorespunzătoare a profesorilor, pentru a lucra cu astfel de elevi, etc;

c) *cauze de natură socială*: o anumită „ostilitate" a oamenilor faţă de supradotaţi, pe care-i consideră, adesea, încrezuţi, aroganţi, plin de ei, care „fac pe deşteptii"; teama manifestată de ocupanţii unor poziţii sociale sau funcţii (şefi, lideri, manageri etc) că asemenea persoane le-ar putea lua locul etc.

Este important să relevăm faptul că „principala sursă a subrealizării şcolare o reprezintă substimularea şi subsolicitarea" supradotaţilor în raport cu posibilităţile lor, în cadrul unor activităţi educaţionale nediferenţiate, ceea ce conduce la „plictiseala generată de mediocritatea şi rutina programelor instructionale, comune pentru întreaga populaţie de elevi" (Creţu, 1997, p. 81). Aşa cum remarca Al. Roşca „în şcolile ordinare energiile lor mintale (ale supradotaţilor — n.n.) nu numai că rămân, în cea mai mare parte, neutilizate — pentru că programul şcolar este alcătuit pe măsura puterilor mintale mai reduse ale copilului normal — dar, poate avea loc şi o dezvoltare a unor aptitudini indezirabile. Fiind în aceeaşi clasă cu copii normali şi subnormali, ca inteligenţă, copilul dotat asimilează repede cunoştinţele cerute" şi „va începe să nu mai fie atent în clasă, se va gândi la altceva, la lucruri străine de clasă, se va obişnui cu eforturi mici, căci şcoala nu reuşeşte să-i mobilizeze întreaga energie" (Al. Roşca, 1941).

Aşadar, pentru educarea supradotaţilor sunt necesare programe speciale, adaptate particularităţilor acestora şi realizate de personal didactic pregătit corespunzător.

Activitatea educaţional-formativă de valorificare optimă a potenţialului supradotaţilor trebuie să urmărească, pe de o parte, identificarea caracteristicilor şi a nevoilor specifice acestora şi, pe de altă parte, adaptarea instruirii la particularităţile lor, printr-un curriculum diferenţiat şi personalizat.

Adulţii se pot şi ei afla în situaţia de subrealizare profesională care, de cele mai multe ori, este consecinţa directă a subrealizării lor şcolare.

Fenomenele de subrealizare şcolară şi/sau profesională pot fi diminuate şi li se poate limita aria de cuprindere, prin programe specifice de consiliere psihopedagogică. Acestea presupun acţiunea în două direcţii (apud. Creţu, 1997):

a) Realizarea unor activităţi de consiliere psihopedagogică individuală având ca obiective compensarea imaginii de sine diminuate a persoanelor cu abilităţi intelectuale înalte şi instrumentarea lor cu anumite strategii şi modele acţionale de automonitorizare şi autocontrol a impulsurilor negative;

b) Diferenţierea instruirii şi a asistenţei psihopedagogice, pe grupe de persoane, având, aproximativ, aceleaşi probleme, generate de aproximativ aceleaşi cauze.

Perfecţionismul şi „povara" supradotării

Eticheta de „supradotat" atribuită unei persoane o „obligă" la anumite performanţe şi la obţinerea unui randament ridicat în activităţile desfăşurate. Supradotaţii simt că „sunt presaţi" să-şi valorifice potenţialul intelectual de care dispun, să nu-şi irosească talentele, să se afirme pe plan profesional şi social. De aceea supradotaţii sunt preocupaţi de realizarea activităţilor la un nivel de performanţă cât mai ridicat, care tinde către perfecţionism.

Căutând perfecţiunea şi dorind s-o înfăptuiască efectiv, în activitatea lor, supradotaţii simt adesea „povara" propriei lor dotări intelectuale. Ei urmăresc să-şi formeze o imagine de sine corespunzătoare potenţialului intelectual disponibil şi să dovedească, în activităţile pe care le desfăşoară, măsura capacităţilor lor intelectuale. Wallace (1983) a identificat trei modalităţi psihocomportamentale specifice supradotaţilor (apud. Creţu, 1997, p. 70-71):

a) Sentimentul că sunt diferiţi de persoanele de aceeaşi vârstă (că dispun de cunoştinţe diferite ca volum şi calitate, că au interese variate, mai dezvoltate şi mai nuanţate etc);

b) Povara înaltei dotări intelectuale.

Aparţinând unei categorii populaţionale, supradotaţii au aceleaşi probleme cu cele ale persoanelor obişnuite, de aceeaşi vârstă, dar „la ei se manifestă mai profund, mai persistent, mai dramatic" (Creţu, 1997, p. 71). Supradotaţii „au probleme de supravieţuire, în plus, tocmai pentru că sunt excepţionali" remarca — Wallace (apud. Creţu, 1997, p. 70);

c) Aptitudine excepţională pentru învăţare.

Capacitatea şi ritmul ridicat de asimilare a informaţiilor determină supradotatul să realizeze sarcinile şcolare în timp scurt şi, în consecinţă, să se plictisească şi să trăiască un sentiment de frustare generat de substimulare. Pentru a se dezvolta, în mod optim, valorificându-şi maximal posibilităţile, supradotatul are nevoie de experienţe de învăţare şi de viaţă cât mai variate, care să-i antreneze capacităţile de care dispune.

3. Formarea profesorilor care lucrează cu elevi supradotaţi şi talentaţi

A lucra cu elevi buni este un privilegiu, dar şi o mare răspundere. Mulţi profesori îşi doresc să aibă elevi dotaţi intelectual considerând că, astfel, munca lor ar putea fi mai uşoară. Când este vorba despre supradotaţi, atitudinile profesorilor sunt diferite. Unii consideră că au competenţele necesare pentru instruirea elevilor supradotaţi, alţii, dimpotrivă, sunt de părere că ar trebui să fie pregătiţi printr-un program specific de formare.

Problema care se pune este dacă profesorii care lucrează cu elevi supradotaţi trebuie să aibă o pregătire specifică, diferită de a celor care instruiesc elevi obişnuiţi, să dispună de anumite calităţi personale şi/sau profesionale, să deţină anumite competenţe specifice.

Opiniile autorilor sunt diferite, existând mai multe modele ale profesorului capabil să instruiască, cu succes, în mod eficient, elevii supradotaţi.

Construirea unui portret al profesorului eficient pentru instruirea supradotaţilor trebuie să dea răspunsuri adecvate următoarelor întrebări, pertinente, de astfel:

a) Cât de inteligent trebuie să fie profesorul care lucrează cu supradotaţii? Trebuie să fie el însuşi supradotat?
b) Pentru a desfăşura o activitate educaţională eficientă cu elevii supradotaţi sunt necesare şi suficiente anumite calităţi personale sau mai importante sunt anumite caracteristici profesionale (competenţe didactice)?
c) Cât de creativ trebuie să fie profesorul care instruieşte elevi supradotaţi?
d) Care trebuie să fie nivelul de expertiză profesională, didactică a profesorului eficient pentru supradotaţi?
e) Cum poate fi format şi evaluat corespunzător un profesor pentru supradotaţi?

Un inventar al caracteristicilor profesorului pentru elevii supradotaţi şi, mai ales, un potret al acestuia, unanim acceptat, sunt dificil de realizat. Totuşi, este necesar să evidenţiem câteva caracteristici ale profesorului eficient pentru supradotaţi şi să vedem cum ar putea fi ele formate şi dezvoltate.

Bishop (apud. Stănescu, 2002) consideră că profesorul eficient pentru supradotaţi trebuie să aibă următoarele caracteristici:

— să fie matur şi experimentat;
— să aibă un nivel de inteligenţă ridicat;
— să manifeste interese variate (intelectuale, culturale, artistice);
— să aspire la realizări de excepţie;
— să aibă abilitatea de a vedea lucrurile din punctul de vedere al elevului;

— să fie sistematic, ordonat, muncitor, stimulator, imaginativ, entuziast;
— să-şi exprime liber opiniile, având o atitudine încurajatoare;
— să participe şi să se implice efectiv în activităţile clasei.

Încercând o anumită ierarhizare a trăsăturilor profesorului pentru elevii supradotaţi Maker (1982, apud. Stănescu, 2002) face distincţie între *trăsături absolut necesare, foarte important* (exp. abilitatea de relaţionare, deschiderea faţă de nou şi faţă de schimbare etc) şi *trăsături doar dezirabile,* dintre care esenţiale sunt: acceptarea supradotatului, aşa cum este el şi flexibilitatea comportamentală, în relaţia cu acesta.

Studii mai vechi (Hultgren şi Seeley, 1982, Erlich, 1982, apud. Stănescu, 2002) situează pe primele locuri, în ierarhia trăsăturilor profesorului pentru elevi supradotaţi, *caracteristici personale*, în vreme ce lucrări mai recente (Khatena, 1992, apud. Stănescu, 2002) consideră ca fiind mai importante *caracteristici profesionale* care ţin de *competenţa didactică*.

— Considerăm că atât trăsăturile personale cât şi anumite caracteristici profesionale, în interacţiunea lor, contribuie la eficienţa activităţii didactice a profesorului pentru elevi supradotaţi şi talentaţi.

Dincolo de opiniile diferite ale autorilor, privind trăsăturile esenţiale ale profesorului eficient care lucrează cu elevii supradotaţi şi talentaţi, esenţială rămâne relaţionarea specifică profesor-elev, în care rolul profesorului este acela de *facilitator al învăţării*.

Sunt şi opinii care arată cum nu trebuie să fie profesorii care lucrează cu elevii supradotaţi şi talentaţi.

Caracteristicile nedorite ale profesorului care lucrează cu supradotaţi sunt în opinia lui Torrance (1967), următoarele (apud. Stănescu, 2002):

— autoritate;
— atitudine defensivă;
— presiune, datorată timpului scurt de care dispune;
— insensibilitate faţă de nevoile emoţionale şi intelectuale ale copiilor;
— lipsă de energie;
— inerţie, în plan intelectual;
— preocupare excesivă în privinţa disciplinei;
— lipsă de dăruire în procesul de predare-învăţare;
— dezinteres, în promovarea iniţiativei.

În concluzie, atât calităţile personale ale profesorului, cât şi competenţele didactice specifice ale acestuia sunt importante pentru eficienţa activităţii educaţionale, desfăşurată cu elevii supradotaţi şi talentaţi.

Interrelaţionarea acestor caracteristici şi, mai ales, exercitarea lor în activitatea instructiv-educativă contribuie la formarea şi dezvoltarea optimă a personalităţii elevilor supradotaţi şi talentaţi.

Profesorul pentru supradotaţi este sau trebuie să fie facilitatorul instruirii şi formării acestora şi, în acelaşi timp, primul consilier al lor. Diferenţierea instruirii, mergând până la individualizarea acesteia, centrarea activităţii educaţionale pe elev, valorificarea maximală a potenţialului fiecăruia, flexibilitatea serviciilor educaţionale, etc, sunt modalităţi de creştere a eficienţei activităţii instructiv-formative a elevilor supradotaţi şi talentaţi.

Un rol deosebit de important în educaţia şi consilierea psihopedagogică a elevilor supradotaţi şi talentaţi îl are atitudinea profesorilor, a colegilor şi a familiei faţă de aceştia. Supradotaţii sunt persoane diferite de majoritate, care au trebuinţe, interese şi aspiraţii specifice şi care trebuie ajutaţi, orientaţi şi îndrumaţi să şi le satisfacă la nivelul dorit de aceştia.

Măsuri specifice, de natură legislativă, pot contribui la valorificarea deplină a potenţialului intelectual al acestor „copii de aur", de care, depinde viitorul nostru, al societăţii. Esenţială rămâne, însă, formarea profesională a educatorilor care lucrează cu astfel de copii.

În multe ţări există programe specifice de pregătire a profesorilor care lucrează cu elevi supradotaţi şi talentaţi. Aceste programe sunt focalizate pe formarea unor abilităţi şi competenţe necesare creşterii eficienţei activităţilor didactice, desfăşurate cu asemenea elevi.

TEMA 11

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT

1. Devianţa comportamentală şi tulburarea de comportament
2. Hiperactivitatea cu deficit de atenţie
3. Elevii cu comportament inadecvat care deranjează lecţiile

1. Devianţa comportamentală şi tulburarea de comportament

Comportamentul reprezintă totalitatea faptelor, actelor, reacţiilor (motorii, verbale, emoţionale), prin care o persoană răspunde solicitărilor lumii exterioare. Comportamentul transpune în fapte idei, gânduri, credinţe, convingeri. Orice comportament este determinat de anumite motive (care energizează şi dinamizează organismul), este îndreptat spre realizarea unor scopuri (ca modele mentale care prefigurează şi orientează, anticipativ, actele şi faptele cuiva) şi reprezintă expresia unor atitudini ale persoanei.

Manifestările comportamentale conforme unor norme sociale şi culturale prescrise şi în concordanţă cu aşteptările grupului sunt considerate dezirabile. La polul opus, nonconformitatea cu astfel de norme conduce la *devianţă comportamentală* care poate fi definită ca *„lipsă de adeziune la modelul normativ şi axiologic al grupului, manifestată printr-un comportament atipic care*

încalcă prescripţiile normative şi violează cerinţele instituţionale" (Rădulescu, S. M., Piticariu, M., 1989, p. 9).

Comportamentul deviant este indezirabil social, nedorit de societate şi sancţionat de membrii ei. Există o mare varietate de comportamente deviante, de la *comportamentul excentric* caracterizat prin „gesturi insolite, vestimentaţie aparte şi dezordine comportamentală, până la *comportamentele disfuncţionale* sau aberante, înscrise în aria delicvenţei, a tulburărilor psihice, a subculturilor şi contraculturilor deviante sau marginale" (Rădulescu, S. M., Piticariu, M., 1989, p. 9-10).

Tulburările de comportament sunt expresia unor deficienţe ale căror cauze sunt greu de precizat.

Orientările de factură biologică accentuează rolul factorilor genetici (anomalii, deficienţe anatomo-fiziologice), cele de factură psihologică susţin că tulburările comportamentale sunt expresia unor deficienţe şi disfuncţionalităţi ce ţin de patalogia psihicului, în vreme ce orientările psihosociologice apreciază că socializarea induce individului, încă din perioada copilăriei, în anumite circumstanţe, comportamente indezirabile, şi chiar deviante.

Ceea ce este de remarcat este faptul că tulburările de comportament au o etiologie diversă şi se manifestă ca inabilităţi ale individului de a se adapta unor solicitări.

2. Hiperactivitatea cu deficit de atenţie

Hiperactivitatea cu deficit de atenţie (Attention Deficit Hyperactivity Disorder — ADHD) este o tulburare de comportament caracterizată prin cel puţin trei elemente: a) hiperactivitatea; b) impulsivitatea; c) deficitul de atenţie.

Hiperactivitatea este caracteristică persoanelor dinamice, neliniştite, aflate într-o permanentă agitaţie. Copiii hiperactivi:

— se foiesc permanent, dau din mâini şi/sau din picioare, când stau pe scaun;
— de deplasează prin clasă, stăpânindu-şi cu greu impulsurile spre mişcare;
— aleargă, se caţără, preferă jocurile de mişcare;
— se lovesc de obiecte şi, adesea, le dărâmă;
— nu acordă atenţie/importanţă detaliilor;
— se apucă de mai multe lucruri, deodată;
— pierd/uită obiectele personale, în diverse împrejurări;
— rareori, urmează complet prescripţiile unor reguli, instrucţiuni etc.

Impulsivitatea este acea manifestare comportamentală caracteristică persoanelor care:

— au capacitate slabă de a-şi ajusta reacţiile imediate la anumiţi stimuli;
— fac comentarii inadecvate situaţional;
— îşi stăpânesc cu greu pornirile;
— îi lovesc pe ceilalţi şi le iau lucrurile (jucării, obiecte personale, etc);
— au un autocontrol comportamental scăzut.

Deficitul de atenţie este întâlnit la copii care:

— au dificultăţi în a se concentra asupra unui lucru sau asupra unei probleme;
— se plictisesc repede şi întrerup activitatea la puţin timp după ce au început-o;
— finalizarea unei sarcini este realizată cu dificultate.

Aşadar, persoanele cu ADHD au dificultăţi în ceea ce priveşte autoreglarea nivelului de activism, autocontrolul impulsurilor, concentrarea şi menţinerea atenţiei focalizată pe o anumită sarcină. Sindromul ADHD este o tulburare specifică de comportament cu o incidenţă medie de 3-5 % la copii, mai crescută în rândul băieţilor decât la fete.

Diagnosticul ADHD

Potrivit *Asociaţiei Americane de Psihiatrie*, un copil este diagnosticat ca având sindromul ADHD, dacă înainte de vârsta de 7 ani prezintă cel puţin opt din următoarele simptome (apud. D.S.M. IV, 1994):

1) manifestă o agitaţie psihomotorie pronunţată (dă din mâini, din picioare, se foieşte când stă pe scaun);
2) cu greu poate rămâne aşezat atunci când i se cere acest lucru;
3) atenţia îi este distrasă uşor, de stimuli externi;
4) are dificultăţi în a-şi aştepta rândul, în activităţile de joc, desfăşurate în grup;
5) adesea,dă răspunsuri la întrebări înaintea formulării complete a acestora;
6) are dificultăţi în a urma instrucţiunile altora;
7) nu-şi poate menţine atenţia concentrată asupra unei activităţi (de joc, de efectuare a temelor etc);
8) trece de la o activitate la alta, neterminându-le, pe nici una;
9) are dificultăţi în privinţa autocontrolului comportamental (nu se poate juca în linişte);
10) adesea, vorbeşte excesiv de mult;
11) frecvent îi întrerupe din activitate şi/sau îi deranjează pe alţii;
12) nu este capabil să asculte până la capăt, ceea ce i se spune;
13)îşi pierde lucrurile personale (creioane, cărţi, jucării, obiecte de îmbrăcăminte etc);
14) adesea, se angajează în activităţi cu un grad ridicat de periculozitate fără a lua în consideraţie consecinţele posibile (exp. aleargă pe stradă fără a fi atent).

Modalităţi de intervenţie ameliorativă

Intervenţia în cazul persoanelor cu ADHD îmbracă mai multe forme:
a) intervenţia medicală;
b) intervenţia psihologică;
c) consilierea psihopedagogică.

Intervenţia medicală presupune prescrierea unor medicamente menite a reduce hiperactivitatea, hiperkinetismul şi starea de agitaţie şi nelinişte. Medicamentele asigură o reducere temporară a simptomatologiei, dar nu au efecte pe termen lung. Pe de altă parte, utilizarea medicamentelor are efecte secundare, cum ar fi:
— scăderea în greutate;
— diminuarea apetitului;
— încetinirea temporară a creşterii;
— însomnii, etc.

Intervenţia medicală nu conduce la rezolvarea problemelor de comportament pentru că, în esenţă, comportamentul este determinat de factori psihoindividuali şi psihosociali şi, doar în rare cazuri, de cauze strict biologice, genetice.

Intervenţia psihologică constă în psihoterapii specifice focalizate pe abilitarea persoanelor cu ADHD cu strategii de autocontrol comportamental. Psihoterapiile de factură cognitiv-comportamentală şi cele de tip experenţial sunt cele mai eficiente, în astfel de cazuri.

Consilierea psihopedagogică este modalitatea cea mai indicată în „tratarea" persoanelor cu ADHD. Ea constă în utilizarea unor tehnici specifice prin care clienţii sunt ajutaţi să înveţe cum să rezolve problemele cu care se confruntă, cum săţi controlezi manifestările comportamentale.

Ca şi în cazul altor tulburări şi disfuncţii comportamentale, copiii cu ADHD trebuie ajutaţi şi sprijiniţi să înveţe să-şi adapteze manifestările comportamentale la cerinţele situaţionale concrete, respectând regulile şi normele unui comportament dezirabil, eficient şi generator de satisfacţii.

Activităţile de consiliere psihopedagogică desfăşurate cu copiii cu ADHD, cu părinţii acestora, cu educatorii/profesorii, separat sau împreună, sunt menite să-i ajute să-şi schimbe comportamentul, diminuându-şi activismul, impulsivitatea şi deficitul de atenţie şi, în consecinţă, adaptându-se, în mai mare măsură, la cerinţele sociale.

3. Elevii cu comportament inadecvat care deranjează lecţiile

Sunt elevi care, din diverse motive şi sub diverse pretexte, au un comportament inadecvat în timpul lecţiilor şi a altor activităţi didactice. Uneori se

ajunge la confruntări între profesor şi aceşti elevi care împietează asupra bunei desfăşurări a activităţilor didactice.

Tipuri de elevi cu comportament neadecvat

Încercând o tipologie a elevilor cu comportamente neadecvate, în timpul lecţiilor, putem identifica următoarele categorii:
a) elevi cu dificultăţi emoţionale;
b) elevi care îşi asumă roluri în conformitate cu aşteptările clasei;

Elevii cu dificultăţi emoţionale

Sunt elevi care au avut experienţe neplăcute (în familie, în grupul de covârstnici etc) care i-au afectat şi care, datorită acestora, se comportă inadecvat. Unii dintre aceşti copii au o stimă de sine redusă deoarece cred că nu au fost doriţi şi nu sunt iubiţi de părinţi. Ei au o imagine de sine negativă şi comportamentul lor este expresia acestei stări de lucruri. Alţi elevi sunt aproape imuni la pedepse deoarece, fiind expuşi la acestea, au devenit indiferenţi. Ei încearcă să „atragă atenţia" profesorilor, prin comportamentul lor disruptiv. Când problemele afective ale elevilor sunt mai severe, aceştia au un comportament pe măsură, motivat de dorinţa de răzbunare. În comportamentul lor transpar acţiuni şi atitudini care ilustrează problemele familiale şi personale, pe care le au. Când ar trebui să fie atenţi şi să participe efectiv la activităţile didactice, aceşti copii par „duşi cu gândul departe", sau, în anumite împrejurări, au reacţii disproporţionate, neconforme cu situaţia în care se află. Unii dintre aceştia nu pot obţine atenţia profesorului prin rezultate şi performanţe şcolare şi atunci recurg la comportamente prin care să atragă atenţia profesorilor şi a colegilor, asupra lor.

Nu toţi elevii cu probleme emoţionale au comportamente neadecvate, dar mulţi dintre ei doresc să „iasă în evidenţă", prin astfel de comportamente.

Elevii care îşi asumă roluri în conformitate cu aşteptările clasei

Clasa de elevi este un grup socio-educaţional, cu o dinamică proprie. Unii elevi atrag atenţia colegilor şi tind să devină lideri, pe o anumită dimensiune a dinamicii de grup. Într-o clasă de elevi am putea identifica următoarele tipuri comportamentale:
— *„şmecherul"* clasei;
— *elevul nepopular*;
— *„sabotorul"* clasei.

„Şmecherul" clasei este acel elev care face pe „spiritualul", fiind „pus mereu pe glume". Nu este agresiv sau necooperativ şi nu urmăreşte, neapărat, să se confrunte cu profesorul, deşi comportamentul lui poate genera nemulţumirea profesorului.

Un astfel de elev consideră că poate atrage atenţia celorlalţi prin umor şi glume „gustate" de colegi, fapt care îi conferă popularitate. Prin atitudinile lor colegii, implicit sau explicit, îi susţin comportamentul, încurajându-l să intre în atenţia şi în relaţii, inclusiv de confruntare, cu profesorul.

Un astfel de elev necesită, nu critica şi pedeapsa profesorului ci, mai degrabă, asistenţă şi suport adecvat pentru a nu mai fi în postura de „şmecher", fapt care îi aduce numai „dezavantaje". Profesorul trebuie să fie conştient de faptul că, într-un astfel de caz, cunoscând dinamica grupului şi utilizând tehnici specifice, va putea să evite confruntarea generatoare de discuţii şi atitudini inadecvate. Discuţiile deschise cu clasa contribuie la ajutarea unui astfel de elev să-şi modifice comportamentul, în direcţia realizării unei relaţionări eficiente a profesorului cu clasa sa.

Elevul nepopular este elevul care devine „victima" colegilor, cel de care aceştia râd sau îl pun în situaţii neconfortabile, adesea jenante. Este elevul de care uneori, colegii „îşi bat joc". El ştie că nu este popular, dar nu înţelege de ce. Reacţiile colegilor pot fi răspunsuri la comportamentul lui iritant (exp. „intervine" în discuţie când sfaturi nedorite de ceilalţi etc).

Adesea, un astfel de elev poate deveni posesiv în relaţia cu alţii şi gelos pe colegi. Are tendinţa de a-i culpabiliza pe alţii, pentru cele întâmplate (inclusiv pentru necazurile proprii). De multe ori, un asemenea elev este mai puţin inteligent şi cu abilităţi sociale precare, cu tendinţe spre conformism şi supunere necondiţionate.

„Sabotorul" clasei este acel elev care ameninţă stabilitatea şi coeziunea grupului/clasei. Este cel care atrage atenţia profesorilor prin comportament inacceptabil şi care provoacă pe ceilalţi elevi pentru a intra în conflict, unii cu alţii. Este intrigant, şi pus pe „şotii" atunci când nu este momentul, inclusiv în situaţia în care profesorul este iritat, nervos sau mai puţin dispus să accepte manifestările comportamentale, neconforme cu anumite norme. Un astfel de elev „sabotează" clasa pentru că, prin comportamentul său, impune luarea de către profesor a unor măsuri (disciplinare, punitive) care afectează toată clasa.

Este cert faptul că astfel de tipuri de comportament pot fi întâlnite în activitatea educaţională, ceea ce solicită inteligenţa şi abilităţile manageriale ale profesorului. Întâlnind cazuri de acest gen, profesorul trebuie să fie cel care iniţiază şi realizează acţiuni specifice prin care controlează şi gestionează manifestările comportamentale ale elevilor, canalizându-le în direcţia respectării unor norme şi reguli menite să asigure buna desfăşurare a activităţii didactice. În măsura în care cunoaşte şi utilizează strategii adecvate de rezolvare a unor astfel de probleme, evitând confruntarea şi conflictul cu elevii, profesorul reuşeşte să tempereze excesele şi să asigure o relaţionare adecvată cu elevii.

TEMA 12

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ ŞI CONSILIEREA PRIVIND CARIERA

1. Muncă, ocupaţie, profesie, carieră
2. De la orientarea şcolară şi profesională la consilierea şi orientarea carierei
3. Conţinutul şi specificul consilierii privind cariera

1. Muncă, ocupaţie, profesie, carieră

Munca este forma fundamentală a activităţii umane, desfăşurată în mod conştient şi voluntar şi orientată spre un scop determinant. Ea presupune o succesiune de acţiuni şi operaţii de ordin fizic şi intelectual, efectuate cu ajutorul unor mijloace (unelte, instrumente, aparate, maşini-unelte etc.) pentru producerea de bunuri şi servicii necesare satisfacerii trebuinţelor umane.

În mod esenţial scopul şi rolul muncii constau în *satisfacerea nevoilor umane*. Pornind de la piramida trebuinţelor a lui A. Maslow, putem spune că prin muncă omul îşi satisface atât trebuinţele fundamentale (de hrană, existenţă, securitate, siguranţă etc.), cât şi trebuinţele superioare (de apreciere, autorealizare, autoîmplinire etc.).

Munca reprezintă principala modalitate prin care omul îşi manifestă capacităţile şi competenţele, îşi exprimă şi îşi afirmă personalitatea.

Ocupaţia este desfăşurarea concretă a unei activităţi productive (a unei munci) asociată unei profesii; este vorba despre o activitate (de muncă)

desfăşurată de o persoană într-o unitate economico-socială (firmă, întreprindere, instituţie etc.) la un anumit loc de muncă, prin care îşi asigură existenţa (câştigă bani, obţine venituri).

Ocupaţia presupune câteva elemente caracteristice:

— o anumită pregătire profesională (cunoştinţe, abilităţi, deprinderi, competenţe etc.);
— utilizarea anumitor unelte şi instrumente de lucru;
— realizarea unor acţiuni şi operaţii concrete, într-un spaţiu de lucru amenajat ca „loc de muncă" sau „post de muncă";
— durata muncii (program de lucru);
— salarizarea (în funcţie de anumiţi parametrii şi indicatori de performanţă cantitativă şi calitativă);
— respectarea unor norme şi reguli (deontologice, de protecţie, de calitate etc.).

Profesia reprezintă o formă (un gen) de activitate socială specializată, în care persoana răspunde unor solicitări (cerinţe) valorificându-şi potenţialul (cunoştinţele, capacităţile, abilităţile, deprinderile etc.) de care dispune la un moment dat, ca rezultat al pregătirii/învăţării şi formării specifice. Exercitarea unei profesii presupune o pregătire generală (teoretică şi practică) şi o formare specializată realizate într-un cadru instituţionalizat (şcoală, universitate etc.) şi/sau prin practicarea ei efectivă (învăţare, ucenicie, formare la locul de muncă). Profesia este specialitatea sau calificarea obţinute prin studii (parcurgerea unor programe de formare) şi certificate la absolvirea acestora.

Cariera este traseul parcurs de o persoană în profesarea/exercitarea unor activităţi/munci care presupun o anumită pregătire şi formare, concretizate în capacităţi şi competenţe specifice, atestate, certificate şi dovedite în exercitarea profesiilor, în realizarea sarcinilor reclamate de acestea.

Cariera presupune o suită de activităţi şi ocupaţii aferente unor profesiuni, posturi, funcţii, status-roluri etc., exercitate de către o persoană de-a lungul vieţii sale.

Consilierea privind cariera se referă la sprijinul şi asistenţa specializată oferite persoanei pentru a alege, în mod adecvat, acele profesii, ocupaţii şi munci care corespund cel mai bine nevoilor, intereselor, aspiraţiilor şi idealurilor acesteia.

2. De la orientarea şcolară şi profesională la consilierea şi orientarea carierei

Orientarea şcolară şi profesională se referă la ansamblul activităţilor educaţional-formative prin care se acordă oamenilor sprijin, ajutor şi îndrumare în

alegerea studiilor şi a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare măsură, cu structura personalităţii fiecăruia şi răspund cerinţelor societăţii.

Orientarea şcolară şi profesională se focalizează, cu precădere, pe îndrumarea persoanei pentru a obţine o calificare (o profesie) necesară exercitării unei ocupaţii/slujbe, aceeaşi pe tot parcursul vieţii sale active. Ea are la bază o viziune statică asupra profesiilor şi presupune pregătirea omului să facă faţă unor solicitări/cerinţe specifice, care se schimbă foarte puţin în timp.

Lumea muncii, a profesiilor şi ocupaţiilor a cunoscut, în ultimul timp, o dinamică accentuată, fără precedent. Factorii care au determinat o astfel de dinamică sunt de natură social-economică şi psihologică. Raţiuni de ordin pragmatic, referitoare la eficienţă, au determinat schimbări esenţiale în exercitarea activităţilor de muncă concretizate, în special, în creşterea gradului de intelectualizare a acestuia şi în necesitatea utilizării rezultatelor revoluţiei ştiinţifico-tehnice contemporane.

Societatea evoluează, cerinţele ei sunt tot mai diverse şi mai schimbătoare, astfel încât se impune o pregătire a oamenilor pentru a se adapta acestor solicitări.

Pe de altă parte, omul aspiră la un statut profesional şi social cât mai înalt, la ocuparea unor poziţii/funcţii şi la exercitarea unor ocupaţii şi activităţi (munci) cât mai atractive, mai aducătoare de satisfacţii şi împliniri personale. În aceste condiţii se impune trecerea de la orientarea şcolară şi profesională la consilierea şi orientarea carierei.

Consilierea privind cariera se referă la un ansamblu de activităţi educaţional-formative destinate pregătirii persoanei să aleagă, în cunoştinţă de cauză, studiile şi profesiile, dar, mai ales, traseul ce urmează a fi parcurs pentru a atinge un nivel/stadiu de împlinire socială şi personală cât mai ridicat. Consilierea privind cariera se focalizează pe individ, ajutându-l şi asistându-l:

— *să se autocunoască în mod realist;*
— *să cunoască lumea profesiilor şi a ocupaţiilor, dinamica acestora;*
— *să ia decizii corespunzătoare concretizate în opţiuni privind traseul profesional şi social personal;*
— *să-şi modifice opţiunile (să-şi schimbe slujba, ocupaţia şi chiar profesia) dacă cerinţele sociale şi aspiraţiile personale impun acest lucru;*
— *să obţină satisfacţii în muncă, în activităţile sociale şi în viaţa personală;*
— *să aibă sentimentul autorealizării şi al autoîmplinirii.*

Dacă orientarea şcolară şi profesională presupune pregătirea persoanei în vederea alegerii unei profesii care să-i permită exercitarea unei ocupaţii, ale cărei cerinţe rămân relativ constante pe toată durata vieţii active a persoanei în cauză, consilierea şi orientarea carierei presupune îndrumarea persoanei pentru a-şi circumscrie traseul, drumul ce ar putea fi parcurs în evoluţia sa profe-

sională şi socială pe durata întregii sale vieţi. Acest traseu, această rută profesională şi socială a persoanei, nu sunt precizate încă de la începutul activităţii de orientare vocaţională sau de orientare a carierei, ci, dimpotrivă, este vorba despre un drum cu multe obstacole, a cărui parcurgere depinde de individ, de capacitatea sa de a se adapta neproblematic solicitărilor, în permanentă schimbare, ale societăţii. Iată de ce adaptarea persoanei la cerinţele sociale, fără dificultăţi majore, necesită consilierea acesteia, orientarea ei în vederea construirii unei cariere.

3. Conţinutul şi specificul consilierii privind cariera

Pregătirea pentru alegerea şi construirea unei cariere presupune un demers educaţional-formativ complex, în care se intersectează influenţele a *trei vectori*:

- — *ceea ce poate individul* (cunoştinţe, capacităţi, abilităţi, competenţe etc.);
- — *ceea ce vrea individul* (interesele, aspiraţiile şi idealurile acestuia, sistemul său personal de valori);
- — *ceea ce solicită societatea* (meseriile, ocupaţiile, profesiile şi genurile de activităţi/munci necesare satisfacerii nevoilor oamenilor şi ale societăţii).

Consilierea în vederea orientării carierei este un domeniu al consilierii psihopedagogice care include activităţi specifice destinate educării şi formării oamenilor să adopte deciziile cele mai bune privind studiile, profesiile, ocupaţiile şi funcţiile ce ar putea fi parcurse/îndeplinite de către fiecare persoană, pe durata întregii sale vieţi. Cariera şi-o construieşte fiecare persoană. Ea este una reuşită, care aduce persoanei satisfacţii şi mulţumiri, dacă este construită cât mai corect şi mai realist, bazându-se pe:

- — cunoaşterea de sine a persoanei (autocunoaşterea);
- — cunoaşterea lumii profesiilor, a activităţilor de muncă specifice unor ocupaţii şi funcţii diverse şi variate;
- — dobândirea unor abilităţi de a lua decizii adecvate, promte şi rapide în funcţie de posibilităţile persoanei şi cerinţele (de forţă de muncă) ale societăţii.

Aşadar, *conţinutul consilierii privind cariera* include activităţi specifice grupate în trei categorii:

1) Cunoaşterea de sine a persoanei (autocunoaşterea);
2) Cunoaşterea lumii profesiilor şi ocupaţiilor cerute de societate;
3) Construirea şi realizarea unei cariere personale.

Cunoaşterea de sine a persoanei (autocunoaşterea)

Cunoaşterea de sine (autocunoaşterea) presupune cristalizarea/formarea conceptului de *Sine* (Self-concept). Conceptul de *Sine*, arată Rosenberg, se referă la totalitatea ideilor/gândurilor şi sentimentelor pe care o persoană le are despre ea însăşi. (apud. Dumitru I. Al., 2001, a). Conţinutul conceptului de *Sine* include cunoştinţe şi trăiri despre felul în care *ne percepem, avem o imagine de sine* (Self-image) şi *ne apreciem*, avem sentimentul propriei valori: evaluare de sine (Self-esteem).

Procesând informaţiile despre sine persoana îşi elaborează un concept de *Sine* care-i conferă identitate psihoindividuală şi-i dă posibilitatea să se cunoască şi să se evalueze cât mai corect, mai realist.

Cunoaşterea de sine realistă conferă persoanei încredere în forţele proprii şi contribuie, în mod esenţial, la construirea unei stime de sine corespunzătoare.

Autocunoaşterea este foarte importantă în luarea unor decizii privind alegerea şi construirea carierei. Dincolo de dimensiunile şi aspectele cunoaşterii de sine menţionate mai sus, realizarea efectivă a autocunoaşterii presupune ca persoana în cauză să-şi pună câteva întrebări la care să dea răspunsuri cât mai realiste (mai sincere, mai obiective). Astfel de întrebări ar putea fi (adaptare după *„Cinci paşi pentru cariera mea"*, Centrul Educaţia 2000+, 2003):

1) Ce ştiu şi ce pot să fac bine? Răspunsul persoanei la această întrebare conduce la identificarea *cunoştinţelor, capacităţilor, abilităţilor, deprinderilor* pe care le deţine.
2) Ce aş dori, ce mi-ar plăcea să fac? Această întrebare conduce persoana la depistarea propriilor *interese, dorinţe, preferinţe, aspiraţii, idealuri* referitoare la cariera sa.
3) Ce este important pentru mine? Această întrebare oferă prilejul persoanei să-şi circumscrie *propriul sistem de valori.*
4) Cum sunt eu? Este întrebarea al cărui răspuns conduce persoana la identificarea propriilor *trăsături de personalitate.*
5) Ce ar trebui (să ştiu/să pot) să fac pentru a-mi satisface interesele şi dorinţele, a-mi îndeplini scopurile, aspiraţiile şi idealurile privind cariera? Răspunsul la această întrebare conduce persoana la *alegerea studiilor şi a programelor de formare profesională* care să-i asigure dobândirea competenţelor necesare reuşitei în carieră.

Găsirea unor răspunsuri satisfăcătoare la acest gen de întrebări presupune *autoexplorarea, autoanaliza* şi, mai ales, angajarea şi implicarea într-un *proces şi un program complexe de formare* a propriei personalităţi.

Rezultatele autocunoaşterii persoanei (care presupune şi intercunoaştere) pot fi sintetizate într-o *matrice SWOT personală* în care sunt precizate *punctele tari* (Strengts), *punctele slabe* (Weaknesses), oportunităţile

privind propria dezvoltare (Opportunities) şi *ameninţările* (Threats) care ar putea îngreuna procesul cunoaşterii de sine, al constituirii unei imagini de sine, şi a unei aprecieri de sine cât mai realiste.

Pentru abilitarea persoanei în vederea realizării cunoaşterii de sine se utilizează metode şi tehnici specifice care trebuie să ţină cont de anumite exigenţe, preîntâmpinând unele supoziţii şi practici neadecvate. Am prezentat în alt capitol câteva dintre strategiile de asistare a clienţilor în realizarea cunoaşterii de sine, indicând şi unele precauţii pe care trebuie să le aibă în vedere consilierii când realizează activităţi specifice de sprijinire, ajutor şi îndrumare a clienţilor, astfel încât aceştia să realizeze o autocunoaştere cât mai obiectivă.

Cunoaşterea de sine (autocunoaşterea) obiectivă, corectă, realistă conduce la dobândirea de către fiecare persoană, a încrederii în sine şi la o stimă de sine corespunzătoare. Stima de sine este un concept ce presupune autoevaluarea care, de multe ori, nu este realistă. Unii oameni au tendinţa de a se supraevalua (a se considera mai „deştepţi", mai bine pregătiţi, mai capabili, mai buni etc., decât sunt în realitate), alţii, dimpotrivă, se *subapreciază* (cred despre ei că nu sunt „în stare" să rezolve anumite probleme, sarcini etc.). Aprecierea/evaluarea de sine realistă este, sau ar trebui să fie, cea mai justă atitudine a persoanei despre ea însăşi, atitudine care conduce la alegerea şi construirea unei cariere aducătoare de satisfacţii pentru persoana în cauză şi la trăirea sentimentului reuşitei, al succesului în viaţă.

Am evidenţiat, într-o cercetare anterioară (Dumitru, I., Al., 2001,a) cum factori precum *imaginea de sine* şi *aprecierea de sine* influenţează *consistenţa şi coerenţa Sine-lui* şi contribuie la constituirea unor *dominante atitudinal-valorice* ale persoanei, cu efecte hotărâtoare asupra formării personalităţii umane şi a manifestării acesteia, inclusiv în planul evoluţiei privind cariera.

Cunoaşterea lumii profesiilor şi ocupaţiilor cerute de societate

Lumea profesiilor şi ocupaţiilor este diversă, variată şi, uneori, de-a dreptul derutantă pentru individ. Acesta se află, mai ales în perioada copilăriei şi adolescenţei, în situaţia de a nu şti ce să aleagă, cum să procedeze pentru a-şi construi o carieră.

Cunoaşterea profesiilor, cu avantajele şi dezavantajele lor, cu exigenţele şi riscurilor pe care le presupun, fiecare, este un proces de durată şi necesită sprijin, îndrumare şi orientare din partea educatorilor (profesori) şi/sau consilierilor în probleme de carieră.

Obiectivele activităţii de consiliere privind orientarea carierei, focalizate pe cunoaşterea profesiilor urmăresc *informarea clienţilor* cu privire la:

— *tipurile de profesii şi ocupaţii existente la un moment dat în societate;*
— *mutaţiile produse în lumea muncii în epoca contemporană şi tendinţele privind dinamica profesiilor şi ocupaţiilor, în viitor;*
— *cerinţele/exigenţele exercitării unei profesii sau a unui grup de profesii în condiţii de calitate, eficienţă şi eficacitate optime;*
— *structura competenţelor necesare pentru practicarea cu succes a unei/unor profesii şi/sau ocupaţii, funcţii, etc.;*
— *corelaţiile dintre profesii, astfel încât să se poată construi o rută profesională şi socială determinată, o anumită carieră.*

Realizarea acestor obiective presupune activităţi specifice de informare a oamenilor (în special copii şi tineri, dar şi adulţi) şi de orientare a lor pentru a face alegeri profesionale cât mai bune, mai adecvate, mai satisfăcătoare.

Cunoaşterea profesiilor se poate realiza la mai multe nivele de exigenţă şi anume (apud. *„Cinci paşi pentru cariera mea"*, Centrul Educaţia 2000+, 2003):

a) la nivel *descriptiv* — precizarea activităţilor şi sarcinilor specifice unei profesii, a exigenţelor şi cerinţelor exercitării acesteia, a mediului de lucru etc.;
b) la nivelul *reprezentărilor sociale* despre o profesie — care presupune cunoaşterea modului cum oamenii percep aceea profesie, ce statut şi prestigiu social conferă practicanţilor ei, dacă este specifică predominant bărbaţilor sau predominant femeilor, ce pregătire şi formare profesională sunt necesare pentru exercitarea ei, etc.;
c) la nivel *oniric* (al viselor, al dorinţelor persoanei); la acest nivel cunoaşterea unor profesii implică dorinţa persoanei să ajungă „ceva", sau „cineva" fapt care, de multe ori, o motivează şi-i stârneşte ambiţia de a-şi îndeplini visul. Fiecare persoană doreşte, aspiră la o carieră de succes, uneori în mod nerealist. Oricine îşi doreşte o carieră care să-i aducă venituri îndestulătoare, prestigiu social, satisfacţii personale etc., adică, într-un cuvânt, exercitarea unei/unor profesii despre care persoana are o imagine idealizată.

Este necesar să menţionăm că nu există o profesie ideală, în general, ci o profesie corespunzătoare (ideală) pentru fiecare persoană. Este vorba despre acea profesie pentru care persoana „se potriveşte", are competenţele necesare exercitării cu succes a acesteia, simte că o poate practica la nivel optim, obţinând satisfacţii şi împliniri.

În rezumat, a cunoaşte lumea muncii, a profesiilor şi ocupaţiilor cerute, la un moment dat, de către piaţa forţei de muncă este o condiţie esenţială a alegerii unei profesii şi a construirii carierei, de către fiecare persoană. Concordanţa relativă dintre aşteptările angajatorilor şi cele ale angajaţilor poate conduce la o bună orientare a celor din urmă în privinţa carierei lor.

O cunoaştere cât mai bună, mai profundă a profesiilor, a ocupaţiilor, a dinamicii acestora, coroborată cu o cunoaştere de sine (autocunoaştere) cât mai obiectivă, mai realistă, contribuie la alegerea optimă a profesiilor de către fiecare persoană, la construirea şi adoptarea unui traseu profesional încununat de succes.

Cunoaşterea de sine (autocunoaşterea) şi cunoaşterea lumii profesiilor/ocupaţiilor sunt cei doi piloni pe care se bazează orientarea carierei unei persoane, reuşita şi succesul său profesional, social şi personal.

Construirea carierei

A şti ce şi cum să procedezi în alegerea profesiei şi a carierei nu este totuna cu a şi reuşi efectiv.

Construirea unei cariere presupune, aşa cum am arătat anterior, autocunoaşterea şi cunoaşterea, de către fiecare persoană, a profesiilor, ocupaţiilor şi funcţiilor solicitate la un moment dat. Dar, pe lângă cunoaşterea acestor aspecte, fiecare persoană trebuie să ia *decizia*, şi să se angajeze efectiv în construirea propriei cariere, propriei rute profesionale.

Fiecare persoană trebuie să încerce să răspundă, cât mai adecvat şi mai satisfăcător la câteva *întrebări* pe care şi le pune sieşi. Aceste întrebări sunt:

1) Cum aş dori/mi-ar plăcea să îmi trăiesc viaţa?

2) Cum să fac pentru a realiza cea mai bună alegere?

Dorinţele persoanei privind cariera sa se transformă în aspiraţii, şi idealuri, toate devenind elemente ale unor structuri motivaţionale care energizează, dinamizează şi orientează activitatea şi comportamentul acesteia.

Orientarea persoanei către un ideal în viaţă este susţinută de modul în care persoana în cauză îşi concepe viaţa, de sensul (scopul) şi semnificaţia (valoarea) atribuite vieţii. A trăi o viaţă plină de sens şi valoare înseamnă a-ţi concepe, construi şi urma un traseu în care cariera profesională ocupă un rol şi un loc de prim rang. Este necesar ca persoana să-şi stabilească un *ţel* (*scop*) în viaţă, nişte *obiective* persoanele flexibile, dar la un nivel cât mai ridicat şi un *plan* de acţiune.

Pentru a transpune visul în realitate, făcând cea mai bună alegere şi construind o carieră de succes, persoana trebuie să *transpună efectiv* în practică planul elaborat, *luând decizii* corespunzătoare şi *angajându-se să le dea curs*.

Alegerea unei profesii şi construirea unei cariere sunt procese decizionale asemănătoare celor implicate în rezolvarea oricărui tip de probleme. Pe de altă parte, cariera este personală şi poate conduce la satisfacţii dacă este integrată în modul şi stilul de viaţă pe care persoana le practică sau doreşte să le practice.

Persoanele care ştiu tehnica rezolvării de probleme se pot folosi de aceasta şi în privinţa carierei profesionale, dobândind, astfel, încredere în forţele proprii şi sentimentul că ştiu ce şi cum trebuie făcut şi angajându-se efectiv în realizarea unei cariere de succes.

Trebuie să fim precauţi, însă şi să luăm în calcul şi faptul că nu întotdeauna reuşim la nivelul optim. Capacităţile de control şi autocontrol, de revizuire a planurilor, de modificare a deciziilor luate etc., sunt modalităţi prin care persoana îşi adaptează demersul său de construire a carierei la solicitări externe, satisfăcându-şi dorinţele şi aspiraţiile proprii.

Alegerea unei cariere poate fi interpretată în moduri diferite. Gh. Tomşa (1999) arată că alegerea carierei poate fi definită prin apelul la: a) *preferinţele*; b) *aspiraţiile*; c) *intenţiile persoanei*.

Alegerea carierei ca expresie a *preferinţelor* persoanei se referă la ceea ce i-ar plăcea să facă în viaţă, prevăzând ceea ce, probabil, va face efectiv. Uneori, preferinţele şi dorinţele persoanei pot fi nerealiste, iar reuşita în carieră pusă sub semnul întrebării. Persoana invocă preferinţele sale atunci când interesele şi scopurile ei nu sunt bine conturate pentru a determina opţiunile profesionale ale acesteia.

Alegerea carierei ca expresie a *aspiraţiilor* persoanei o determină pe aceasta să se îndrepte spre ceva ideal, de dorit, dar nu întotdeauna realizabil. Unii autori sunt de părere că legătura dintre alegerea carierei şi aspiraţiilor persoanei este mai slabă decât cea dintre alegerea carierei şi preferinţele persoanei. Alegerea (ca expresie a unei opţiuni concrete) *„este mai realistă decât preferinţa, iar preferinţa este mai realistă decât aspiraţia. Alegerea exprimă o probabilitate, preferinţa o posibilitate, iar aspiraţia o dorinţă care, adeseori, poate fi fantezistă."* (Tomşa, Gh., 1999, p. 102).

Apelul la *intenţiile* persoanei conduce la o definire operaţională a alegerii carierei. Exprimându-şi intenţia de a urma anumite studii şi de a practica o anumită profesie şi, mai ales, dând curs acestei intenţii, persoana se angajează în alegerea efectivă a carierei.

Alegerea carierei este considerată efectiv o alegere realizată de fiecare persoană atunci când:

- *— există mai multe alternative posibile*;
- *— persoana are libertatea deplină de a alege*;
- *— se oferă, servicii educaţionale* (pregătire psihologică, consiliere psihopedagogică etc.) *necesare formării persoanei* pentru a şti ceea ce corespunde posibilităţilor, capacităţilor şi dorinţelor acesteia, pe de o parte, şi cerinţelor societăţii, pe de altă parte. În acest fel se poate asigura dezvoltarea unei motivaţii corespunzătoare care să susţină energetic şi să direcţioneze opţiunile persoanei privind cariera sa.

TEMA 13

CONSILIEREA CARIEREI. FUNDAMENTĂRI TEORETICE ŞI SUGESTII DE ACŢIUNE PRACTICĂ

1. Fundamentări teoretice ale procesului de consiliere a carierei
2. Tehnici de căutare a unui loc de muncă. Sugestii de acţiune practică

1. Fundamentări teoretice ale procesului de consiliere a carierei

Consilierea privind cariera are la bază anumite *teorii şi concepţii teoretice*. Preluând sugestiile unor autori (J. Crites, 1969, R. Schiller, 1976), (apud. Tomşa, Gh., 1999) acestea ar putea fi grupate în:

1) Teorii nepsihologice;
2) Teorii psihologice.

Teorii nepsihologice privind alegerea profesiei

Sunt acele teorii care consideră că alegerea profesiei şi construirea carierei sunt determinate de acţiunea unor *factori exteriori*, care aparţin mediului înconjurător. În categoria factorilor exteriori care influenţează opţiunile profesionale ale oamenilor pot fi incluşi:

a) – unele evenimente întâmplătoare din viaţa fiecăruia;
b) – cererea şi oferta de forţă de muncă;

c) – factori de natură socio-culturală şi educaţională.

Unii oameni consideră că *întâmplarea* a stat la baza opţiunii lor profesionale. Anumite evenimente neprevăzute, întâmplătoare au influenţat alegerea profesiei. Ceea ce este important de reţinut este faptul că, în astfel de cazuri, persoana consideră şi este convinsă că nu şi-a ales profesia în mod premeditat, pe baza unei analize lucide a posibilităţilor sale şi a oportunităţilor oferite de societate, ci că o anumită întâmplare a avut rol decisiv în realizarea opţiunii sale profesionale. Factorii întâmplători nu sunt şi factori posibili, previzibili, ci, mai degrabă, evenimente neprevăzute pe care persoana nu le poate anticipa şi controla.

Alegerea profesiei ţinând cont de raportul dintre *cererea şi oferta de forţă de muncă*, se fundamentează pe principii economice, persoana optând pentru acea profesie despre care consideră că îi va aduce cele mai mari avantaje materiale, economice. Este vorba despre anumite profesii cerute de piaţa muncii şi care se bucură de o anumită căutare şi un anumit prestigiu social.

Procedând astfel, oamenii nu ţin cont, uneori, de propriile lor posibilităţi şi capacităţi, ci, mai degrabă, de factori precum venitul, prestigiul social şi calificările profesionale necesare.

Factorii de natură *socio-culturală şi educaţională* pot, de asemenea, influenţa opţiunile profesionale ale oamenilor. Oameni, mentalităţi, instituţii (familia, şcoala, organizaţii de diverse tipuri) devin factori esenţiali în alegerea profesiunii. Procesele de socializare şi educare, induc individului anumite valori care vor constitui baza opţiunilor persoanei, inclusiv în ceea ce priveşte cariera sa.

Teorii psihologice privind alegerea profesiei

Teoriile psihologice referitoare la alegerea profesiei şi la construirea carierei se focalizează pe *persoana care alege*, pe particularităţile psihologice ale acestuia. Astfel de teorii îşi fundamentează demersurile explicativ-interpretative şi practic-aplicative pe: a) *psihologia personalităţii*; b) *psihologia dezvoltării*; c) *psihologia proceselor decizionale*.

Teorii bazate pe psihologia personalităţii

Aceste teorii susţin că particularităţile psihoindividuale ale omului, care configurează personalitatea acestuia, sunt responsabile de alegerile profesionale făcute de fiecare persoană. Astfel spus, tipul de personalitate căruia aparţine fiecare individ determină opţiunile sale privind profesia şi cariera. *Trăsăturile şi/sau factorii de personalitate* influenţează, în mod hotărâtor, alegerile persoanei referitoare la profesie şi carieră.

D. E. Super (1990) afirmă că procesul dezvoltării carierei parcurge mai multe *stadii* aflate într-o succesiune cronologică şi anume:

1) Stadiul de *creştere* (până la aprox. 14 ani) în care persoana îşi conturează un anumit concept de *Sine* (imagine de sine).

Acest stadiu are trei substadii: a) cel al *fanteziilor* (până la aprox. 10 ani), dominat de jocuri de rol imaginative; b) cel al *intereselor* (11-12 ani), caracterizat prin conturarea unor interese şi aspiraţii; c) cel al *capacităţii* (13-14 ani), caracterizat prin nevoia de activitate, de formare (pregătire).

2) Stadiu de *explorare* (aprox. 15-24 ani) în care persoana acţionează pentru a se autocunoaşte şi experimentează diferite roluri. Acesta are mai multe substadii: a) cel al *tentativelor de alegere* a unei profesii/ocupaţii (aprox. 15-17 ani); b) cel de *tranziţie* spre primele experienţe de muncă (aprox. 18-20 ani); c) cel de *încercare* a mai multor activităţi şi, în final, acceptarea de către persoană a unei anumite ocupaţii pentru un timp mai îndelungat.
3) Stadiul de *stabilizare* (aprox. 25-44 ani), păstrarea ocupaţiei dacă este cea dorită, sau schimbarea ocupaţiilor până când ajunge să presteze una, care-i aduce mulţumire şi satisfacţii. Substadiile acestui stadiu sunt: a) cel de *probă* (aprox. 25-30 ani) în care sunt schimbate mai multe ocupaţii sau slujbe, uneori foarte diferite; b) cel de *stabilizare propriu-zisă*, pe un post considerat acceptabil (aprox. 31-44 ani). Este perioada în care persoana are randament maxim, dovedind pricepere şi creativitate.
4) Stadiul de *menţinere* (aprox. 45-64 ani) în care persoana angajată încearcă să-şi menţină poziţia dobândită în lumea muncii;
5) Stadiul *declinului* (peste 65 ani), în care persoana îşi asumă alte roluri, îndepărtându-se treptat, de lumea muncii.

Aşadar, evoluţia profesională a persoanei presupune atingerea unei *maturităţi profesionale* şi menţinerea acesteia o perioadă de timp cât mai îndelungată. Preferinţele profesionale ale unei persoane reflectă, spune Super, concepţia ei despre sine, în special imaginea de sine. Etapele cristalizării imaginii de sine sunt şi etapele evoluţiei profesionale a persoanei. Efectuarea unei alegeri profesionale este în strânsă legătură cu felul în care persoana în cauză se vede pe sine. În acest mod, oamenii obţin satisfacţii profesionale şi personale.

Reperele fundamentale ale teoriei lui Super pot fi sintetizate în următoarele idei:

1) Oamenii sunt *diferiţi* prin aptitudinile, abilităţile şi trăsăturile lor de personalitate;
2) Oamenii au caracteristici şi *configuraţii psihoindividuale personale* care îi determină să fie compatibili cu anumite profesii şi ocupaţii;
3) Exercitarea unei profesii şi a unei ocupaţii necesită anumite aptitudini, abilităţi, motivaţii, trăsături de personalitate etc., *cu un grad larg de toleranţă*;

4) Profesiile şi ocupaţiile au *cerinţe* ce pot fi satisfăcute de persoane cu capacităţi, abilităţi, competenţe relativ diferite;
5) Imaginea de sine, dinamica intereselor şi aspiraţiilor personale, solicită oamenii la un *efort permanent de adaptare*;
6) Cunoaşterea de sine (şi, mai ales, imaginea de sine) *se schimbă* pe măsura îmbogăţirii experienţei personale, graţie educaţiei şi învăţării;
7) Reuşita profesională contribuie la *îmbunătăţirea imaginii de sine* şi la *creşterea stimei de sine*;
8) Orientarea în carieră este un *proces continuu* datorită schimbării imaginii de sine, îmbogăţirii abilităţilor şi a competenţelor, a contextelor particulare de viaţă, de muncă etc., şi a modificării preferinţelor profesionale;
9) Construirea carierei este un *proces de învăţare* şi adaptare la diverse roluri, sarcini, funcţii etc., care necesită acceptarea unor compromisuri rezonabile;
10) Procesul dezvoltării carierei este expresia unei *concordanţe* relative între caracteristicile de personalitate şi cerinţele societăţii, între imaginea şi stima de sine, pe de o parte, şi realitate, pe de altă parte;
11) Relaţionarea specifică a persoanei cu lumea muncii este în strânsă legătura cu *stadiile evolutive* ale vieţii sale;
12) Mediul socio-cultural şi educaţional *îşi pun amprenta* pe orientarea în carieră a persoanei;
13) Atingerea anumitor *nivele de evoluţie în carieră* este determinată de capacităţile intelectuale ale persoanei, de trăsăturile de personalitate, de oportunităţile şi şansele ivite pe parcursul vieţii sale;
14) *Satisfacţiile personale în muncă* şi, în general, în viaţă sunt în strânsă corelaţie cu gradul de valorificare a aptitudinilor, abilităţilor, intereselor, aspiraţiilor şi trăsăturilor de personalitate ale fiecărui individ, în consens cu valorile personale şi cu necesităţile sociale;
15) Orientarea şi dezvoltarea carierei este un proces care poate fi sprijinit şi stimulat prin *activităţi specifice de educaţie şi consiliere psihopedagogică*.

Teoria alegerii profesiei a lui J. L. Holland

Cea mai cunoscută teorie privind alegerea profesiei elaborată din perspectiva psihologiei personalităţii este cea a lui J. L. Holland. Teoria lui Holland poate fi caracterizată prin câteva idei fundamentale. Acestea sunt următoarele:

1) Prin trăsăturile şi comportamentale lor, oamenii pot fi caracterizaţi ca aparţinând unor *tipuri de personalitate*; observaţii şi cercetări empirice au dus la concluzia că există şase tipuri de personalitate: *realist, intelectual, social, convenţional, întreprinzător şi artistic*, dispuse într-o formă hexagonală (vezi figura 3).

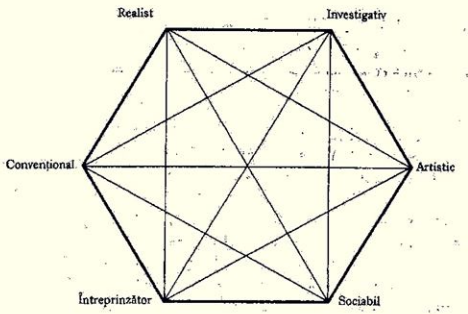

Figura 3. *Modelul hexagonal pentru interpretarea relaţiilor dintre personalitate şi mediul ocupaţional*

2) Mediile în care trăiesc şi muncesc oamenii pot fi grupate, în funcţie de asemănările lor, în anumite *modele de mediu*. Mediile de manifestare profesională sunt corespunzătoare tipurilor de personalitate, fiind tot în număr de şase.
3) Persoana *preferă* acel mediu care-i conferă posibilitatea manifestării unor comportamente ce exprimă interesele şi aspiraţiile ei (care corespunde structurii personalităţii sale).

Aşadar, oamenii se orientează spre acele profesii şi acele medii care le permit utilizarea şi valorificarea aptitudinilor şi abilităţilor, exprimarea atitudinilor şi valorilor personale.

4) Comportamentul unei persoane poate fi explicat ca fiind rezultatul *interacţiunii* dintre tipul de personalitate căreia aparţine şi modelul de mediu corespunzător.
5) Măsura concordanţei unei persoane cu particularităţile fiecărui tip de personalitate poate fi stabilită prin determinarea unui *profil de asemănare*, caracteristic fiecărei persoane. Pentru aceasta se folosesc observaţii empirice, dar şi instrumente specifice (chestionare de interese, inventare de personalitate, etc.). Un instrument psihometric specific este *„Inventarul de Preferinţe Personale"* al lui Holland.
6) Alegerea profesiunii şi opţiunile persoanei privind cariera sunt determinate de interacţiunile ei cu mediul, interacţiuni apreciate în funcţie

de trei vectori: a) *congruenţă-incongruenţă*; b) *consistenţă-inconsistenţă*; c) *omogenitate-neomogenitate*.

Interacţiunea *congruentă* este aceea în care structura de personalitate şi structura mediului (profesional) sunt compatibile. În caz contrar, vorbim de *incongruenţă*.

Profilul psihoindividual al unei persoane (determinat prin metode şi tehnici specifice) este *consistent* atunci când include (şi) caracteristici şi trăsături aparţinând tipurilor de personalitate învecinate tipului dominant. Profilul persoanei este considerat *inconsistent* atunci când include caracteristici aparţinând tipurilor de personalitate, aflate în opoziţie cu tipul dominant.

Omogenitatea profilului psihoindividual al persoanei este dată de mărimea diferenţei dintre valoarea-cea mai mare şi valoarea cea mai mică obţinută de persoana în cauză, la proba *Inventar de Preferinţe Profesionale* (I.P.P.). *Cu cât diferenţa este mai mică cu atât gradul de omogenitate este mai mare şi invers*.

Interacţiunea specifică dintre tipurile de personalitate şi mediile de muncă preferate, permite identificarea a şase categorii de *configuraţii relaţionale personalitate-mediu*:

1) Personalitate şi mediu (profesional) de tip *realist*. Este vorba de acele persoane care sunt orientate către prezent şi activităţi concrete, predominant fizice, desfăşurate cu ajutorul unor unelte, instrumente, scule, dispozitive etc. Acestea au abilităţi fizice, o bună dexteritate şi coordonare manuală.
2) Personalitate şi mediu (profesional) de tip *investigativ/intelectual*. Persoanele aparţinând acestui tip sunt orientate spre activităţi care presupun gândire abstractă şi valori de ordin intelectual. Ele preferă activităţi de cercetare, dovedind aptitudini şi abilităţi în acest sens.
3) Personalitate şi mediu (profesional) de tip *artistic*. Include persoane cu disponibilităţi imaginative şi creative ridicate, care preferă activităţi ce presupun valori artistice şi le dau posibilitatea să-şi manifeste originalitatea şi o anumită „notă personală".
4) Personalitate şi mediu (profesional) de tip *social*. Sunt persoanele care manifestă interes pentru relaţionarea cu alţii, pentru acordarea de ajutor şi sprijin altora, pentru lucrul cu oamenii.
5) Personalitate şi mediu (profesional) de tip *întreprinzător/antreprenorial*. Persoanele incluse în această categorie sunt înclinate spre domeniile politic şi economic, au capacităţi şi aptitudini de influenţare, persuasive, conducere. Sunt persoane cu iniţiativă şi spirit întreprinzător.
6) Personalitate şi mediu (profesional) de tip *convenţional*. Este vorba despre oameni conformişti, buni executanţi, care se supun unor convenţii, reguli etc. Ei preferă ordinea, mediile de muncă în care sarcinile sunt bine structurate şi presupun punerea în aplicare a unor algoritmi. Au aptitudini pentru munci administrative, de birou, în domeniul financiar etc.

Concluzia lui Holland exprimată sintetic este: *„Oamenii caută acele profesii şi medii (profesionale) care le vor permite să-şi exercite aptitudinile şi abilităţile, să-şi exprime atitudinile şi valorile pentru a face agreabile problemele şi rolurile şi a le evita pe cele dezagreabile"* (Holland, 1966), (apud. Belkin, 1984, p. 496).

Teorii bazate pe psihologia dezvoltării

Potrivit psihologiei dezvoltării, alegerea profesiei şi a carierei presupune o suită de opţiuni luate în diferite etape şi momente ale evoluţiei persoanei. Formarea şi cristalizarea unor interese şi aspiraţii în adolescenţă contribuie, în mod esenţial, la construirea identităţii profesionale a fiecărei persoane.

Teoria evoluţiei în carieră a lui D. E. Super

Teoria dezvoltării carierei bazată pe conceptul de *Sine* (Career development: Self-concept theory) a lui D. E. Super are la bază idei şi principii ale psihologiei diferenţiale, psihologiei fenomenologice şi ale psihologiei dezvoltării.

D. E. Super (1963) afirmă că procesul dezvoltării carierei parcurge mai multe *stadii* aflate într-o succesiune cronologică şi anume:

1) Stadiul de *creştere* (până la aprox. 14 ani) în care persoana îşi conturează un anumit concept de *Sine* (imagine de sine).

Acest stadiu are trei substadii: a) cel al *fanteziilor* (până la aprox. 10 ani), dominat de jocuri de rol imaginative; b) cel al *intereselor* (11-12 ani), caracterizat prin conturarea unor interese şi aspiraţii; c) cel al *capacităţii* (13-14 ani), caracterizat prin nevoia de activitate, de formare (pregătire).

2) Stadiu de *explorare* (aprox. 15-24 ani) în care persoana acţionează pentru a se autocunoaşte şi experimentează diferite roluri. Acesta are mai multe substadii: a) cel al *tentativelor de alegere* a unei profesii/ocupaţii (aprox. 15-17 ani); b) cel de *tranziţie* spre primele experienţe de muncă (aprox. 18-20 ani); c) cel de *încercare* a mai multor activităţi şi, în final, acceptarea de către persoană a unei anumite ocupaţii pentru un timp mai îndelungat.
3) Stadiul de *stabilizare* (aprox. 25-44 ani), păstrarea ocupaţiei dacă este cea dorită, sau schimbarea ocupaţiilor până când ajunge să presteze una, care-i aduce mulţumire şi satisfacţii. Substadiile acestui stadiu sunt: a) cel de *probă* (aprox. 25-30 ani) în care sunt schimbate mai multe ocupaţii sau slujbe, uneori foarte diferite; b) cel de *stabilizare propriu-zisă*, pe un post considerat acceptabil (aprox. 31-44 ani). Este

perioada în care persoana are randament maxim, dovedind pricepere şi creativitate.

4) Stadiul de *menţinere* (aprox. 45-64 ani) în care persoana angajată încearcă să-şi menţină poziţia dobândită în lumea muncii;
5) Stadiul *declinului* (peste 65 ani), în care persoana îşi asumă alte roluri, îndepărtându-se treptat, de lumea muncii.

Aşadar, evoluţia profesională a persoanei presupune atingerea unei *maturităţi profesionale* şi menţinerea acesteia o perioadă de timp cât mai îndelungată. Preferinţele profesionale ale unei persoane reflectă, spune Super, concepţia ei despre sine, în special imaginea de sine. Etapele cristălizării imaginii de sine sunt şi etapele evoluţiei profesionale a persoanei. Efectuarea unei alegeri profesionale este în strânsă legătură cu felul în care persoana în cauză se vede pe sine. În acest mod, oamenii obţin satisfacţii profesionale şi personale.

Reperele fundamentale ale teoriei lui Super pot fi sintetizate în următoarele idei:

1) Oamenii sunt *diferiţi* prin aptitudinile, abilităţile şi trăsăturile lor de personalitate;
2) Oamenii au caracteristici şi *configuraţii psihoindividuale personale* care îi determină să fie compatibili cu anumite profesii şi ocupaţii;
3) Exercitarea unei profesii şi a unei ocupaţii necesită anumite aptitudini, abilităţi, motivaţii, trăsături de personalitate etc., *cu un grad larg de toleranţă*;
4) Profesiile şi ocupaţiile au *cerinţe* ce pot fi satisfăcute de persoane cu capacităţi, abilităţi, competenţe relativ diferite;
5) Imaginea de sine, dinamica intereselor şi aspiraţiilor personale, solicită oamenii la un *efort permanent de adaptare*;
6) Cunoaşterea de sine (şi, mai ales, imaginea de sine) *se schimbă* pe măsura îmbogăţirii experienţei personale, graţie educaţiei şi învăţării;
7) Reuşita profesională contribuie la *îmbunătăţirea imaginii de sine* şi la *creşterea stimei de sine*;
8) Orientarea în carieră este un *proces continuu* datorită schimbării imaginii de sine, îmbogăţirii abilităţilor şi a competenţelor, a contextelor particulare de viaţă, de muncă etc., şi a modificării preferinţelor profesionale;
9) Construirea carierei este un *proces de învăţare* şi adaptare la diverse roluri, sarcini, funcţii etc., care necesită acceptarea unor compromisuri rezonabile;
10) Procesul dezvoltării carierei este expresia unei *concordanţe* relative între caracteristicile de personalitate şi cerinţele societăţii, între imaginea şi stima de sine, pe de o parte, şi realitate, pe de altă parte;

11) Relaţionarea specifică a persoanei cu lumea muncii este în strânsă legătură cu *stadiile evolutive* ale vieţii sale;
12) Mediul socio-cultural şi educaţional *îşi pun amprenta* pe orientarea în carieră a persoanei;
13) Atingerea anumitor *nivele de evoluţie în carieră* este determinată de capacităţile intelectuale ale persoanei, de trăsăturile de personalitate, de oportunităţile şi şansele ivite pe parcursul vieţii sale;
14) *Satisfacţiile personale în muncă* şi, în general, în viaţă sunt în strânsă corelaţie cu gradul de valorificare a aptitudinilor, abilităţilor, intereselor, aspiraţiilor şi trăsăturilor de personalitate ale fiecărui individ, în consens cu valorile personale şi cu necesităţile sociale;
15) Orientarea şi dezvoltarea carierei este un proces care poate fi sprijinit şi stimulat prin *activităţi specifice de educaţie şi consiliere psihopedagogică*.

Modelul de consiliere psihopedagogică bazat pe teoria deciziei

Unul dintre cele mai elaborate modele de consiliere având la bază teoria deciziei aparţine lui Bramer (1973).

Conform lui Bramer, procesul de consiliere, în general şi cel de consiliere psihopedagogică privind alegerea profesiilor şi orientarea carierei clienţilor, în particular, trebuie să urmeze următorii paşi (apud. Holdevici, I., 1998, p. 249):

a) Stabilirea unei *relaţii specifice cu clientul* şi implicarea acestuia în realizarea propriilor sale probleme. Clientul trebuie să ajungă la convingerea că stă în puterea sa să-şi soluţioneze propriile probleme şi să se angajeze efectiv în rezolvarea acestora;
b) Identificarea şi clarificarea problemei şi stabilirea obiectivelor consilierii cu scop de ajutor, îndrumare şi orientarea activităţii clientului;
c) Identificarea şi analiza *alternativelor posibile* de soluţionare a problemei;
d) Culegerea de informaţii relevante;
e) Analiza *implicaţiilor şi a consecinţelor* care derivă din diversele alternative posibile;
f) Clarificări privind *sistemul de valori* care fundamentează opţiunile personale, atât ale clientului cât şi ale consilierului;
g) Reexaminarea obiectivelor, a soluţiilor alternative, a riscurilor prezumate şi a consecinţelor acestora;
h) Decizia în favoarea unei alternative şi formularea unui plan de acţiune în vederea atingerii obiectivelor propuse;
i) Generalizarea şi *transferul* celor învăţate, în timpul procesului de consiliere, în *situaţii de viaţă* noi;

j) Monitorizarea şi reevaluarea periodică a modalităţilor de acţiune ale clientului şi, eventual, modificarea procedurilor în funcţie de împrejurări şi solicitări concrete.

Consilierii eficienţi sunt acei consilieri care dovedesc abilităţi şi competenţe în ceea ce priveşte:

— circumscrierea şi conceptualizarea cât mai corectă, mai realistă şi mai rapidă a problemelor clienţilor;
— ajutorul, îndrumarea, orientarea clientului să aibă în vedere mai multe alternative posibile de rezolvare a unei probleme şi determinarea acestuia să aleagă pe cea mai bună (mai satisfăcătoare, mai profitabilă) pentru el;
— încurajarea clientului să pună în practică decizia luată şi să se adapteze flexibil cerinţelor situaţionale concrete.

2. Tehnici de căutare a unui loc de muncă. Sugestii de acţiune practică

Din punct de vedere practic consilierea şi orientarea privind cariera presupun parcurgerea a două faze:

1. Alegerea profesiei
2. Căutarea unei slujbe, a unui loc de muncă.

Alegerea profesiei

Alegerea profesiei se referă la opţiunea persoanei pentru anumite studii şi programe de formare care să-i permită obţinerea unei specializări sau calificări într-un domeniu de activitate.

Opţiunea unei persoane pentru o profesie (sau o familie de profesii) depinde de:

a) posibilităţile ei;
b) dorinţele şi aspiraţiile acesteia;
c) oportunităţile oferite de societate.

Procesul alegerii profesiei îmbracă forma unui proces de rezolvare de probleme. Etapele acestui proces sunt:

1) Autoexplorarea, autoanaliza şi autoevaluarea — răspunsurile persoanei la întrebări de tipul: *Ce ştiu? Ce pot să fac? Ce-mi place? Cum sunt?*
2) Exprimarea dorinţelor şi aspiraţiilor profesionale în termeni de obiective personale.

Exp: Mi-ar plăcea să devin/să fiu economist, jurist, profesor, inginer etc.

3) Generarea alternativelor posibile şi evaluarea lor pe principiul: beneficiu-cost.

Exp: Dacă aş deveni economist aş beneficia de ..... dar ar trebui să fac ..... (eforturi, renunţări etc.).

4) Luarea deciziei — opţiunea persoanei pentru o profesie ţinând cont de posibilităţile, dorinţele şi oferta socială.

Exp: M-am hotărât să urmez Facultatea de Ştiinţe Economice pentru că vreau să devin economist.

5) Punerea în practică a hotărârii luate — angajarea în parcurgerea efectivă a unui program de formare profesională (de studii).

Exp: Sunt student la Facultatea de Ştiinţe Economice şi mă pregătesc să devin economist.

6) Finalizarea studiilor şi obţinerea calificării, în profesia aleasă (certificată prin atestat, diplomă etc.).

Exp: Am diplomă de economist/sunt calificat ca economist.

A face carieră presupune mai mult decât alegerea profesiei şi pregătirea pentru aceea profesie. Un plan pentru evoluţia în carieră presupune, pe lângă obţinerea diplomei, care atestă faptul că ai competenţe specifice într-un domeniu, că ai o profesie/calificare şi următoarele aspecte:

— formare şi perfecţionare continuă, în domeniul profesiei (familiei de profesii) alese;
— acumularea de experienţă profesională şi valorificarea ei în activitate, în obţinerea unor performanţe ridicate;
— desfăşurarea de activităţi extraprofesionale în care sunt valorificate competenţele specifice profesiei, dar şi alte competenţe şi abilităţi personale;
— participarea activă în asociaţii profesionale;
— activarea în viaţa socială, publică;
— contribuţie la rezolvarea performantă a unor probleme comunitare, de natură profesională şi/sau extraprofesională.

Tehnici de căutare a unui loc de muncă (Tehnici de Ego-marketing)

Persoana aflată în căutarea unui loc de muncă trebuie să-şi pună următoarele întrebări:

1) Cum să găsesc un loc de muncă?
2) Ce să fac pentru obţinerea unui loc de muncă?

Găsirea unui loc de muncă

Pentru a găsi un loc de muncă o persoană trebuie să acţioneze în următoarele direcţii (apud. *„Cinci paşi pentru cariera mea"*, 2003):

— să se înscrie la *Agenţiile de angajare*;
— să citească frecvent ziarele şi revistele care anunţă noi locuri de muncă;
— să obţină informaţii despre angajări de la anumite persoane;
— să folosească serviciile *Centrelor de plasare a forţei de muncă*;
— să participe la târgurile de muncă (job-shopuri);
— să caute pe vitrinele/avizierele magazinelor, firmelor, instituţiilor etc., anunţuri de angajare;
— să contacteze direct pe patroni sau angajatori (manageri de resurse umane);
— să anunţe în ziare, reviste etc., faptul că este în căutarea unui loc de muncă/a unei slujbe.

Obţinerea unui loc de muncă

Trecerea de la dorinţă/intenţie la realitate necesită:
1) Producerea unor documente;
2) Prezentarea la interviu, în vederea angajării în muncă;
3) Probe de lucru (opţional).

Documentele necesare participării la o selecţie în vederea angajării sunt:
a) Scrisoarea de prezentare şi scrisoarea de intenţie (de motivaţie);
b) Curriculum vitae (C.V.).

Scrisoarea de prezentare

Scrisoarea de prezentare este un document prin care se realizează primul contact dintre persoana care doreşte să se angajeze şi angajator. Persoana care doreşte să se angajeze trebuie *să se prezinte* în mod satisfăcător pentru, a „atrage atenţia angajatorului". Prima impresie contează.

Scrisoarea de prezentare:
— *este adresată unei anumite persoane* (responsabilul cu angajările, şeful departamentului de resurse umane etc.);
— *nu trebuie să conţină informaţiile din C.V.*

Se utilizează:
— *la solicitarea angajatorului*;
— *când te adresezi direct unei firme/instituţii pentru a solicita angajarea*;
— *când vrei să obţii o recomandare pentru o firmă/instituţie,* care te poate angaja.

Scrisoarea de intenţie (de motivaţie)

Este documentul care exprimă într-o formă concisă şi atractivă motivaţia persoanei de a se angaja la o anumită firmă/instituţie. Persoana în cauză îşi

exprimă interesul, disponibilitatea şi dorinţa de a se angaja într-un anumit loc de muncă, ţinând cont de calificările şi competenţele proprii, pe de o parte şi de cerinţele firmei, pe de altă parte.

O bună scrisoare de motivaţie trebuie să-l facă pe angajator *să se gândească puţin la tine*. De aceea, atunci când o redactezi, trebuie să ai în vedere următoarele aspecte:

— să fie scrisă corect, clar, în manieră concisă şi atractivă;
— să fie adresată (unei persoane sau neutral);
— să evidenţieze competenţele, calificările şi realizările proprii care te fac diferit de alţii;
— să-ţi arăţi disponibilitatea de comunicare, lucru în echipă, şi, eventual, în regim de program prelungit;
— să ceri informaţii despre salariu (cu diplomaţie, indirect).

Curriculum vitae (C.V.)

- ***Ce este un C.V. şi la ce foloseşte?***

Curriculum vitae este un instrument de comunicare între o persoană care doreşte să se angajeze într-un post/loc de muncă şi angajator. Prin C.V. persoana în cauză:

— îşi manifestă interesul pentru a lucra într-un post/loc de muncă la o anumită firmă (întreprindere, organizaţie, instituţie etc.);
— îşi promovează propria persoană (abilităţile, competenţele, experienţă profesională etc., pentru care are atestare şi certificare).

- ***Ce trebuie să faci înaintea trimiterii/depunerii unui C.V.?***

Anterior plasării unui CV este necesar:
— să obţii cât mai multe informaţii despre firma/instituţia în care ai dori să te angajezi (obiectul de activitate al acesteia, posturile/locurile de muncă ofertate, calificările necesare, prestigiul social şi performanţele economice ale acesteia etc.);
— să te gândeşti la elaborarea unui C.V. în care să subiniezi toate abilităţile, competenţele şi experienţele profesionale parcurse, focalizate pe cerinţele domeniului de activitate şi ale postului ofertat, pe care doreşti să-l ocupi.

- ***Cum să scrii un C.V.?***

➢ *Ce nu este un C.V.?*

Un C.V. eficient şi funcţional:
— nu este nici povestea vieţii tale, nici o enumerare de date, fapte, activităţi;
— nu este copia unor modele standard, propuse în unele reviste, ghiduri etc.

Un C.V. eficient se elaborează pentru fiecare post/loc de muncă; el presupune reorganizarea informațiilor și datelor despre tine în funcție de cerințe și așteptări concrete.

➢ *Ce este un CV eficient?*

— un mod de autoprezentare prin care să dovedești angajatorului cât mai convingător cu putință că ești candidatul ideal pentru postul ofertat;
— un instrument prin care încerci să-ți „vinzi" abilitățile, competențele și experiența profesională;
— o cale prin care angajatorul se va convinge că informațiile pe care i le oferi, despre tine, sunt cele mai relevante, pentru așteptările și cerințele sale;
— un mijloc de prezentare și accentuare a propriilor disponibilități focalizate pe specificul și cerințele concrete ale postului/locului de muncă. Gândește-te că angajatorul poate primi zeci de C.V.-uri pentru un post și acordă puțin timp pentru examinarea fiecăruia dintre acestea. Este foarte important ca C.V.-ul tău să treacă de „prima privire" a angajatorului, să fie luat în considerație, să rămână în competiție.

Un *C.V. eficient* este acela care:

— este bine structurat și corespunde cerințelor postului;
— abilitățile, capacitățile, competențele menționate sunt susținute prin experiențe relevante, prin atestări și certificări corespunzătoare și prin referințe semnificative;
— este C.V.-ul TĂU, te reprezintă, simți că este cea mai bună autoprezentare.

• ***Ce trebuie să cuprindă un C.V.?***

Orice C.V. include informații referitoare la:

I. Date personale: nume și prenume, data nașterii, naționalitate și cetățenie (opțional), adresă, telefon, e-mail;

II. Experiența de lucru în domeniu: prezentată cronologic (data: de la — până la) indicând: denumirea și adresa angajatorului, profilul firmei și domeniul ei de activitate, postul/ocupația/funcția îndeplinite, activități și responsabilități principale etc.;

III. Educația și formarea profesională: studiile și programele parcurse prezentate în ordine, începând cu cele mai înalte și de data cea mai recentă, denumirea instituției/organizației care a oferit programul educațional, principalele discipline/domenii ale formării, calificările și competențele obținute (titlul cât mai exact al acestora), nivelul de clasificare națională (dacă există);

IV. Abilități și competențe deținute:

— *Personale* (Gândește-te și analizează-te, din perspectiva trăsăturilor de personalitate, a abilităților și competențelor proprii, a preferințelor și valorilor care te caracterizează);

— *Sociale*/de comunicare și relaționare (Precizează cum ești din punct de vdere al relaționării și comunicării cu alții, insistând pe punctele forte);
— *Tehnice/profesionale* (Prezintă ce știi să faci, cât mai bine, mai eficient, cum acționezi pentru a obține performanțe ridicate);
— *Organizatorice/manageriale* (Menționează dacă ai abilități de lider, de conducător, de organizator și care ar fi acestea, cele mai relevante pentru tine);
— *Altele* (descrie aceste competențe și indică când și unde au fost obținute).

V. Alte informații relevante:

— permis de conducere auto;
— hobby-uri (care?) etc.

VI. Anexe (Notează anexele din portofoliu de autoprezentare).

Ar putea include:

— Lista calificărilor și documentele justificative;
— Lista lucrărilor publicate, a proiectelor de cercetare, a sesiunilor de comunicări la care ai participat, a stagiilor documentare și formare efectuate în străinătate, etc.;
— Competențele în domeniul utilizării calculatorului și al comunicării în limbi străine, etc.;
— Lista referințelor despre tine și activitatea ta.

• ***Cum arată un C.V. bun?***

Un C.V. bun:

1) Are un anumit *mod de prezentare* (C.V. cronologic, C.V. funcțional, C.V. mixt sau combinat).

a) C.V. cronologic (în ordine inversă): prezintă educația și formarea profesională, calificările, experiența și rezultatele realizărilor pornind de la cele mai recente.

Este C.V.-ul preferat de angajatori pentru că evidențiază parcursul profesional al solicitantului, progresele, dar și eventualele întreruperi de activitate.

Un astfel de CV este indicat atunci când:

— ai o experiență mai îndelungată și mai bogată (mai mulți ani de muncă);
— în prezent, ești angajat;
— domeniul (și chiar tipul firmei) în care ai experiență (ai lucrat sau lucrezi) este similar cu cel în care ai dori să lucrezi în viitor (să te angajezi).

Acest tip de C.V. are unele avantaje:

— este cel mai cunoscut, mai familiar și mai uzitat tip de C.V.;
— evidențiază continuitatea și evoluția în carieră;

— menționează studiile, experiențele parcurse, titlurile și atestările obținute.

b) C.V. funcțional.

Este acel C.V. care grupează experiențele, abilitățile și competențele pe domenii/arii, fără a ține cont de perioadă.

Acest tip de C.V. este preferabil atunci când:

— experiența ta este redusă sau atât de diversă încât este în avantajul tău s-o prezinți focalizată pe un domeniu sau o arie de competență;
— dorești să-ți schimbi ocupația/postul/locul de muncă, prin reorientarea carierei.

c) C.V. combinat.

Este acel tip de C.V. care include enumerarea activităților în ordine invers cronologică, iar în cadrul acestora sunt menționate abilitățile și competențele solicitate de locul/postul de muncă, structurate pe domenii. Este C.V. cel mai folosit și, considerat de mulți, cel mai bun.

2) Are o *lungime de max. 1-2 pagini*. (Un C.V. de 2 pagini este acceptabil atunci când experiența ta profesională justifică acest lucru).

3) Este *redactat succint, sistematic, într-un limbaj adecvat* (cuprinde numai datele personale și profesionale, relevante pentru angajator).

4) Este *scris cu ajutorul computerului*, aerisit, lizibil, îngrijit (nu are corecturi, ștersături, adăugiri etc.).

O prezentare nepotrivită a unui C.V. lasă impresie proastă. În astfel de situații este vorba despre un C.V. care:

— este neclar, scris neglijent, cu greșeli ortografice și gramaticale;
— este prea încărcat cu multe detalii nesemnificative, plictisitor, lipsit de o „prezentare originală";
— nu evidențiază calitățile și experiența personală în raport cu cerințele postului;
— este redactat într-un limbaj pretențios, prea specializat, în „jargon profesional", cu prescurtări;
— pune în evidență neconcordanțe între informații, date, etape ale evoluției personale în carieră etc.

Prezentarea la interviu în vederea angajării

Dacă, în baza scrisorii de intenție și a C.V.-ului, ai fost selectat pentru a participa la interviu trebuie să te pregătești pentru acest eveniment.

Pregătirea pentru interviu constă în:

a) obținerea unor informații relevante despre firma/instituția în care vrei să te angajezi și despre postul solicitat;

b) anticiparea întrebărilor posibile și pregătirea pentru a da răspunsuri cât mai concludente și mai convingătoare.

Informații despre firmă/instituție și despre postul vizat poți obține de la: persoane cunoscute care, eventual, lucrează în acea firmă sau în altele similare; pliante de prezentare a firmei, presă, pagină web, departamentul de relații cu publicul, etc.

Pregătirea pentru a răspunde la întrebările comisiei de interviu presupune să ai în vedere temele posibile de discuție și de interes pentru angajator: *postul vizat, experiența în muncă, preocupări, obiective și realizări profesionale, pregătire* (abilități și competențe) *în domeniu, psiuni/hobby-uri, trăsături de personalitate* etc.

Pe durata interviului este indicat:

— să fii natural, sincer, spontan;
— să privești interlocutorul în ochi;
— să gândești pozitiv și să fii sigur pe tine, creând astfel o impresie favorabilă;
— să zâmbești;
— să te implici în conversație;
— să fii atent la exprimare și la limbajul nonverbal.

12 reguli de conduită la un interviu

— îmbracă-te decent;
— nu întârzia, dar nici nu veni cu prea mult timp înainte;
— nu fi prea familiar, dar nici prea rezervat;
— nu lăsa să se vadă o anumită „nepăsare";
— nu te uita la ceas în timpul interviului;
— fii politicos cu oricine; toți cei de acolo contează;
— fii destins, dar păstrează aerul profesional;
— nu mesteca gumă, nu fuma;
— fii atent la tot ce faci: cum vorbești, cum reacționezi, ce gesturi faci etc.;
— toate întrebările trebuie să aibă un răspuns;
— înainte de a răspunde la o întrebare, întârzie puțin pentru a-ți aranja ideile;
— mulțumește, la plecare.

Comportamente inadecvate la un interviu

— te prezinți la interviu cu întârziere;
— nu asculți cu suficientă atenție întrebările intervievatorului;
— vorbești prea mult;
— te relaxezi înainte de vreme;

— *încerci să preiei conducerea interviului;*
— *nu adresezi nici o întrebare (poate evidenţia un slab interes şi o motivaţie insuficientă pentru a obţine postul solicitat).*

Concluzie

Alegerea unei profesii şi găsirea unui post/loc de muncă convenabil ţine de tine, de cunoaşterea de sine (autocunoaşterea) cât mai realistă, de cunoaşterea solicitărilor societăţii (în special a tendinţelor dominante pe piaţa forţei de muncă) dar, mai ales, de abilitatea de a pune în concordanţă cele două tipuri de cunoaştere: autocunoaşterea şi cunoaşterea lumii profesiilor şi a slujbelor/locurilor de muncă.

Cariera pe care doreşti s-o urmezi, ţi-o construieşti singur, în urma unor procese decizionale proprii, prin analiză lucidă şi opţiune liberă. Nu uita, orice carieră de succes presupune multă muncă, angajare şi implicare deosebite, efort, dar şi flexibilitate adaptativă, capacitatea de a renunţa şi de a o lua de la început. Satisfacţiile în viaţă vin datorită mulţumirilor obţinute în profesie, în cariera aleasă.

Fii pregătit să faci faţă şi unor nerealizări şi insuccese. Important este să nu-ţi pierzi speranţa.

A-ţi construi o carieră, presupune a găsi răspunsuri convenabile la câteva întrebări şi a te angaja să le dai curs. Aceste întrebări ar putea fi: *Cum vrei să-ţi trăieşti viaţa? Ce eşti capabil şi dispus să faci în acest sens? Ce şi cât investeşti? Ce riscuri îţi asumi? Ce şi cât eşti dispus să pierzi?*

Dacă ai găsit răspunsurile la astfel de întrebări, care te satisfac nu-ţi rămâne decât să acţionezi. Cu siguranţă vei reuşi. Succes!

TEMA 14

ASPECTE DE ORDIN ETIC ŞI DEONTOLOGIC ALE CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE

1. Formarea şi dezvoltarea profesională a consilierilor educaţionali
2. Aspecte deontologice în activităţile de consiliere psihopedagogică
3. Standarde etice în activitatea de consiliere psihopedagogică

1. Formarea şi dezvoltarea profesională a consilierilor educaţionali

Formarea profesională a specialiştilor în consilierea psihopedagogică include două componente majore: A) *formarea iniţială*; B) *formarea continuă şi perfecţionarea consilierilor*. În fiecare dintre aceste componente se urmăresc realizarea unor obiective referitoare la: a) pregătirea teoretică şi practică specifice; b) sprijinirea consilierilor în vederea adoptării unui stil propriu de activitate, care să răspundă cerinţelor unei consilieri psihopedagogice de calitate, eficiente.

A. *Formarea iniţială a consilierilor educaţionali*

Exercitarea consilierii psihopedagogice presupune o anumită pregătire profesională a practicanţilor ei. Dată fiind complexitatea sarcinilor pe care trebuie să le îndeplinească un consilier educaţional, ca şi marea răspundere pe

care o are (pentru că lucrează cu oamenii) standardele curriculare în domeniul formării acestor profesionişti impun o pregătire universitară de bază, urmată de alta, postuniversitară, de tip master şi studii doctorale.

Pregătirea universitară de bază a consilierilor şcolari se realizează printr-o curricula care include domeniile psihologiei şi pedagogiei/ştiinţelor educaţiei sau, mai larg, o formare în domeniul ştiinţelor social-umaniste.

Acest tip de pregătire presupune dobândirea de către studenţi — viitori consilieri şcolari — a unor cunoştinţe, competenţe şi abilităţi în următoarele domenii (apud. Băban, 2001, p. 21):

— psihologia dezvoltării;
— psihologia comportamentului;
— psihologia sănătăţii;
— psihologia socială;
— teorii, metode şi tehnici de consiliere psihopedagogică;
— autocunoaştere.

Dacă la nivelul pregătirii universitare de bază, accentul cade pe însuşirea unor cunoştinţe generale, în domeniile sus-menţionate, la nivelul pregătirii postuniversitare, de tip master, formarea consilierilor educaţionali se focalizează pe dobândirea de către cursanţi a unor atitudini şi abilităţi specifice necesare practicării, în condiţii de eficienţă adecvată, a acestei meserii. Studiile doctorale specializează şi conferă o capacitate de expertiză superioară, în domeniu.

Formarea profesioniştilor în domeniul consilierii psihopedagogice presupune, pe lângă pregătirea lor teoretică de bază, însuşirea de către aspiranţii la această profesie a unor atitudini şi abilităţi specifice.

Atitudini ale consilierului eficient

Ca expresie a unor preferinţe valorice, atitudinile favorabile unei consilieri psihopedagogice eficiente, de succes, au la bază câteva principii asumate de consilieri, şi anume:

1. *Fiecare persoană este unică, are o individualitate proprie şi trebuie acceptată ca atare.* Acest principiu este expresia valorizării persoanei şi a adoptării unei viziuni pozitive despre fiinţa umană şi despre dezvoltarea acesteia.

2. *Fiecare persoană este responsabilă de deciziile şi faptele ei.* Consilierul sprijină clientul să ia deciziile cele mai bune, să-şi rezolve problemele şi să-şi asume consecinţele deciziilor şi acţiunilor sale.

Pornind de la aceste principii care decurg din filosofia psihologiei umaniste, a centrării demersului educaţional formativ pe client, consilierii trebuie să adopte şi să-şi interiorizeze următoarele atitudini:

a) Acceptarea necondiţionată a clientului. Această atitudine are la bază principiul potrivit căruia persoana este unică, dispune de un anumit potenţial de dezvoltare pe care şi-l poate autoactualiza; ea are dreptul şi libertatea de a lua decizii privind viaţa sa (profesională, socială, personală) şi de a-şi asuma consecinţele acestor decizii.

Acceptarea necondiţionată a clientului este expresia considerării lui ca individualitate, care gândeşte, simte şi acţionează potrivit propriilor decizii adoptate în mod liber şi responsabil.

b) Empatia — abilitatea consilierului de a se transpune în situaţia clientului şi de a înţelege modul cum gândeşte, simte şi se comportă acesta (fără a se identifica, însă, cu clientul).

c) Autenticitatea şi naturaleţea comportamentului — ca expresie a concordanţei dintre comportamentul (faptele) consilierului şi gândurile, emoţiile, convingerile şi valorile sale personale.

d) Colaborarea şi cooperarea cu clientul, în scopul sprijinirii acestuia să-şi rezolve problemele şi să se adapteze solicitărilor.

Consilierul este un facilitator al procesului de dezvoltare personală a clientului, dezvoltare decisă şi asumată de clientul însuşi. Consilierul ajută clientul „să se ajute singur".

e) Gândirea pozitivă, asumată de consilier şi indusă clientului.

Consilierul sprijină clientul să se autocunoască, să-şi exploreze posibilităţile şi să le valorifice, dezvoltându-şi o imagine de sine realistă şi o stimă de sine adecvată bazată pe încredere în forţele proprii.

În masura în care consilierul are o viziune pozitivă asupra realităţii şi acţionează conform principiilor acesteia, el transmite clientului mesajul că stă în propria lui putere să-şi rezolve problemele şi să-şi dezvolte personalitatea.

f) Asumarea de către consilier a responsabilităţii pentru atitudinile şi acţiunile sale.

Aceasta presupune respectarea unor principii şi valori, de ordin profesional, deontologic şi moral menite să asigure dezvoltarea personalităţii clientului şi asigurarea stării de bine a clienţilor.

Abilităţi ale consilierului eficient

Însuşirea de către consilier a unor *abilităţi* privind exercitarea profesiei este un alt obiectiv major al pregătirii profesionale a acestora. Astfel de abilităţi sunt (apud. Băban, 2001, p. 26-31):

a) Ascultarea activă a clientului;

b) Observarea atentă a manifestărilor clientului şi interpretarea cât mai justă a acestora;

c) Intervievarea clienților, cu atenție specială asupra modului de formulare și adresare a întrebărilor;

d) Oferirea de feed-back, ca modalitate de întreținere a conversației și de desfășurare a interviului cu clientul, în condiții optime;

e) Furnizarea de informații și sugestii de acțiune, într-o manieră care să faciliteze luarea, de către client, a unor decizii responsabile;

f) Reflectarea — „exprimarea modului de înțelegere de către consilier, atât a conținutului informațional, cât și a stării emoționale exprimate de acesta" (Băban, 2001, p. 30). Scopul reflectării este acela de a încredința clientul că este ascultat și că ceea ce spune și/sau trăiește el este valorizat de către consilier.;

g) Sumarizarea — redactarea în formă succintă, esențializată a celor relatate de client. Consilierul recapitulează și accentuează unele aspecte din relatările clientului care constituie baza stabilirii unor priorități de acțiune, viitoare;

h) Parafrazarea — reformularea spuselor clientului, cu accentuarea aspectelor esențiale ale mesajului acestuia. Parafrazarea are rol de clarificare a problemelor în discuție și de înțelegere corectă, atât de către consilier, cât și de către client, a mesajului discuției purtate.

B. *Formarea continuă a consilierilor și personalizarea consilierii psihopedagogice*

Pentru a dobândi prestigiu profesional și a înregistra respect din partea clienților, *consilierul trebuie să învețe continuu*, pe tot parcursul vieții. Este vorba despre o *învățare experențială* realizată prin practicarea activității de consiliere psihopedagogică, sub îndrumarea unui mentor (un consilier cu competențe confirmate și cu o experiență practică de succes) și consultarea cu colegii, în cadrul asociațiilor profesionale de profil.

Dacă este adevărat faptul că nici una dintre teoriile privind consilierea nu este satisfăcătoare pentru rezolvarea unor cazuri reale, complexe și foarte diverse, atunci este necesar ca dezvoltarea profesională a consilierului să meargă în direcția adoptării *unui mod și stil de activitate personalizat.*

Prin aceasta consilierul „se detașează" de o anumită teorie, practicând consilierea într-o manieră proprie, pe care o consideră eficientă și care-l reprezintă, ca profesionist.

Se poate observa că și în procesul dezvoltării profesionale a consilierului are loc trecerea de la exercitarea activității de consiliere fundamentată pe principii și valori științifice (care aparțin diverselor teorii privind consilierea), la practicarea ei, într-o manieră individualizată și personalizată, fapt care o apropie de artă.

Prestigiul profesional al fiecărui consilier și încrederea în eficiența activității lui se câștigă prin muncă și eforturi deosebite, depuse într-un proces de formare și perfecționare continuă.

2. Atribuții și responsabilități ale consilierilor școlari

Activitatea de consiliere psihopedagogică presupune respectarea unor principii, norme și valori deontologice și etice. Consilierii cu anumite obligații și responsabilități profesionale și morale privind satisfacerea nevoilor, intereselor și aspirațiile clienților, fără ca, prin activitatea lor, să aducă acestora prejudicii de natură fizică, psihică sau morală și fără să le lezeze demnitatea.

În termeni de etică profesională, consilierul trebuie să acționeze astfel încât:

- — să abordeze clientul fără condiționări și să „trateze" problemele acestuia cu toată seriozitatea și priceperea, de care este capabil;
- — să acorde clientului ajutor, sprijin și îndrumare, acționând cu competență și profesionalism;
- — să fie sensibil la solicitările clientului și să încerce să i le satisfacă, la un nivel optim;
- — să respecte deciziile clientului, acționând, întotdeauna, în interesul și spre binele acestuia;
- — să asigure confidențialitatea celor discutate cu clientul;
- — să-și desfășoare activitatea de consilier doar în aria sa de competență, recunoscându-și puterile și limitele;
- — să apeleze la ajutorul și sprijinul colegilor de profesie pentru rezolvarea unor cazuri complexe și dificile;
- — să nu impună clientului propriile credințe și valori;
- — să se perfecționeze continuu pentru a putea oferi clienților servicii de calitate, cu adevărat profesioniste;
- — să urmărească dobândirea unui prestigiu profesional ridicat, care să conducă la sporirea încrederii publice în activitățile de consiliere psihopedagogică;
- — să gândească pozitiv astfel încât să insufle clientului optimism și încredere în forțele proprii, în tentativa acestuia de a se schimba, în sensul dezvoltării și asigurării funcționării optime a propriei personalități.

Atribuțiile și responsabilitățile profesionale multiple ale consilierilor școlari se grupează în jurul a trei direcții esențiale de acțiune (apud. Muro și Kottman, 1995):

1) Consilierea psihopedagogică propriu-zisă (individuală și de grup);

2) *Consultanţa* (acordată profesorilor, părinţilor şi managerilor unităţilor şcolare);
3) *Coordonarea serviciilor educaţionale oferite elevilor* — organizarea şi desfăşurarea unui program unitar şi coerent de sprijin, ajutor şi îndrumare a elevilor, profesorilor, părinţilor şi managerilor şcolari în vederea creşterii calităţii şi eficienţei activităţii educaţionale şi a dezvoltării personale, optime a tuturor şi a fiecăruia, în parte.

3 Aspecte deontologice în activitatea de consiliere psihopedagogică

În activitatea sa consilierul trebuie să ţină cont de anumite aspecte privind deontologia şi etica profesională. Acestea se referă, în principal, la:

1) *Obţinerea consimţământului clientului înaintea începerii programului de consiliere psihopedagogică;*
2) *Asigurarea confidenţialităţii celor discutate cu clientul;*
3) *Aria şi domeniul de competenţă ale consilierului;*
4) *Conflictul de interese.*

Consimţământul clientului

Cuprinderea clienţilor în programe de consiliere psihopedagogică se poate face numai cu consimţământul acestora, acordat în deplină cunoştinţă de cauză. Clienţii trebuie informaţi despre obiectivele programului de consiliere, modalităţile de desfăşurare a acestuia, procedurile folosite, rezultatele scontate, etc., urmărindu-se conştientizarea acestora de către clienţi şi a faptului că activităţile, la care vor participa, sunt în folosul şi spre binele lor.

Asigurarea confidenţialităţii

Cea mai importantă problemă ce ţine de etica profesională a consilierilor este asigurarea confidenţialităţii discuţiilor purtate cu clientul. În majoritatea situaţiilor, consilierul cere clientului să dezvăluie informaţii semnificative despre sine, adesea strict personale şi chiar intime. În astfel de cazuri clienţii sunt preocupaţi de păstrarea confidenţialităţii relatărilor lor.

Este evident faptul că încrederea clientului în consilier este determinată, de asigurarea de către acesta din urmă, a confidenţialităţii discuţiilor purtate în timpul programului de consiliere. Reuşita profesională a consilierului, demnitatea şi respectul public faţă de acesta sunt condiţionate de discreţia şi confidenţialitatea, de care acesta dă dovadă.

Domeniul de competenţă al consilierului

În privinţa competenţelor de care dispun, a puterilor şi limitelor activităţii lor profesionale, consilierii au *obligaţia morală:*

— să lucreze numai în aria şi în domeniul de competenţă pentru care s-au pregătit şi format;
— să dovedească profesionalism şi bună-credinţă în activitatea desfăşurată, preîntâmpinând situaţiile de malpraxis.

Circumscrierea graniţelor ariei sale de competenţă este o obligaţie majoră a consilierului. Consilierul onest îşi cunoaşte posibilităţile (abilităţile, competenţele) şi îşi recunoaşte limitele (situaţiile pentru care nu este pregătit, pentru a căror rezolvare nu dispune de abilităţile şi competenţele necesare).

Situaţiile de practică profesională greşită (malpraxis) sunt nedorite. Consilierii sunt conştienţi că, în situaţiile de malpraxis, sunt pedepsiţi de lege, dacă se dovedeşte vinovăţia lor. De aceea ei se simt obligaţi legal, dar şi moral, să-şi exercite profesia cu competenţă, bună-credinţă şi devotament.

Conflictul de interese

Pentru a fi pe deplin degajat şi detaşat nu este bine (în unele ţări este chiar interzis) ca consilierul să aibă drept clienţi membrii ai familiei sale, rude apropiate, prieteni sau persoane cu care se află în raporturi de angajator-angajat.

Chiar dacă „au obligaţii" în acest sens sau, mai mult, li se cere (de pe poziţii de superioritate) să consilieze astfel de clienţi, consilierii pot să refuze, invocând principii şi norme de ordin moral, care ar împieta asupra calităţii actului de consiliere.

Sunt situaţii în care unii clienţi sunt recomandaţi de cineva (un prieten, un vecin, o persoană cu poziţie socială înaltă, un părinte care nu deţine custodia copilului ce ar trebui consiliat etc.) şi serviciile oferite de consilier sunt chiar plătite de cei care îi recomandă. În asemenea cazuri consilierul trebuie să procedeze cu discernământ, nelăsându-se influenţat şi chiar sedus de asemenea „intervenţii".

4. Standarde etice în activitatea de consiliere psihopedagogică

Să ne punem în postura unui consilier care se confruntă cu următoarele situaţii:

(1) O fetiţă de clasa a treia vine la dumneavoastră şi vă spune că verişorul ei, de 15 ani, vinde droguri elevilor din liceu. Ce aţi face? Ce ar trebui să faceţi?
(2) O mamă divorţată vă sună şi vrea să ştie ce gândeşte fiul ei despre tatăl lui, în a cărui custodie se află. Ce îi spuneţi? Ce ar trebui să-i spuneţi?

(3) Directoarea unei şcoli gimnaziale vine la dumneavoastră şi vă spune că ar vrea să ştie care elevi, dintre cei consiliaţi, au copiat la teste. Ce îi spuneţi? Cum ar trebui să procedaţi într-o asemenea situaţie?

Este evident că, în munca lor, consilierii şcolari se confruntă cu astfel de situaţii a căror rezolvare nu este deloc, simplă şi uşoară.

Pentru a proceda, în manieră profesionistă, consilierii trebuie să aibă o înţelegere justă a problemelor legale şi etice, astfel încât să fie protejaţi în activitatea lor.

De aceea, în multe ţări, există anumite coduri etice care prescriu comportamentul profesional al consilierilor, atribuţiile şi responsabilităţile lor, precum şi modalităţile de protecţie în faţa unor cerinţe şi ingerinţe venite din partea altor persoane.

Codurile etice privind exercitarea unor profesii sunt ghiduri generale care circumscriu comportamentul profesional, atribuţiile şi responsabilităţile practicanţilor lor, realizate la anumite standarde. Un cod privind etica profesională a consilierilor oferă o ghidare generală a activităţii acestora în vederea luării unor decizii adecvate; el nu conţine reguli care să prescrie exact ceea ce trebuie făcut într-o situaţie concretă, ci permite orientarea consilierului, mai ales atunci când acesta se confruntă cu anumite situaţii dilematice.

De exemplu: *Standardele etice pentru consilieri şcolari* (ale Asociaţiei Americane a Consilierilor Şcolari) reprezintă un ghid pentru consilierii ce lucrează în unităţi şi instituţii educaţionale. Ele cuprind atribuţii şi responsabilităţi generale ale consilierilor, precum şi atribuţii şi responsabilităţi specifice faţă de:

— clienţi (elevi, studenţi, etc);
— părinţi (în cazul clienţilor copii);
— colegi de profesie şi asociaţii profesionale de profil;
— şcoală şi comunitate;
— sine;
— profesie.

Codul etic pentru consilierii şcolari are reglementări privind menţinerea standardelor de exercitare, cu succes, a profesiei precum şi precizări referitoare la resursele (materiale, financiare, etc.) necesare practicării consilierii psihopedagogice în condiţii de calitate şi eficienţă corespunzătoare.

Ghidul etic pentru consilierea grupurilor (al Asociaţiei Specialiştilor în Consilierea Grupurilor) prescrie atribuţii şi responsabilităţi ale consilierilor care lucrează cu grupuri de clienţi, referitoare la:

1) Orientarea clienţilor spre constituirea unui grup de consiliere şi obţinerea informaţiilor despre fiecare membru al unui astfel de grup;
2) Constituirea grupului — selecţia membrilor acestuia după anumite criterii;

3) Asigurarea confidenţialităţii celor discutate de membrii grupului;
4) Participarea voluntară sau „impusă" a membrilor grupului la programul de consiliere;
5) Ieşirea/plecarea unor membrii din grup (condiţii, modalităţi);
6) Protejarea clienţilor faţă de anumite constrângeri şi/sau presiuni;
7) Impunerea propriilor valori (ale consilierilor) grupului de clienţi;
8) „Tratamentul" corect aplicat membrilor grupului;
9) Relaţii „nepotrivite" (altele decât cele de ordin strict profesional) cu clienţii;
10) Folosirea metodelor şi a tehnicilor de consiliere (consilierii nu aplică nici o metodă sau tehnică pentru care nu au o pregătire adecvată; când încearcă să folosească o tehnică pe care n-o stăpânesc suficient trebuie asistaţi de un supervizor — un consilier cu experienţă care stăpâneşte tehnica respectivă);
11) Sprijinirea clienţilor să-şi atingă scopurile propuse;
12) Consilierea individuală a unor membrii, în perioadele dintre întâlnirile grupului;
13) Destrămarea/dizolvarea grupului (stabilirea condiţiilor încă de la începutul programului de consiliere);
14) Evaluarea permanentă a procesului de consiliere şi stabilirea modalităţilor de a continua lucrul cu grupul;
15) Trimiterea unor clienţi la alţi specialişti (medici, psihologi, consilieri, psihoterapeuţi etc), dacă este cazul;
16) Dezvoltarea profesională continuă a consilierilor (o obligaţie permanentă).

SECŢIUNEA A II -A

PREZENTĂRI DE CAZURI PENTRU ACTIVITĂŢILE DE SEMINAR

CAZUL NR. 1

CLIENTUL TĂCUT

Context:

Consilierul (dintr-un liceu):

Într-o zi a venit la mine o fată care mi-a spus că ... „are probleme". Nu am avut timp să mă ocup de ea chiar atunci, dar am rugat-o să-şi facă o programare în ziua următoare, ca să-i pot acorda o jumătate de oră. Am stabilit împreună o oră, care ne convenea la amândouă.

Mă întrebam ce o deranja pentru că se vedea că era agitată şi destul de preocupată de situaţia sa.

Cazul:

A doua zi, la ora stabilită, fata a bătut la uşă; i-am deschis şi am salutat-o politicos. La invitaţia mea, s-a aşezat şi ne-am uitat, una la alta. Am aşteptat să spună ceva, să se plângă, să mărturisească ce probleme are, sau să pună întrebări. M-am uitat la ea, încercând să fiu cât se poate de plăcută şi binevoitoare. La un moment dat, ochii i s-au umplut de lacrimi, lacrimi care i-au curs pe faţă, dar nu spunea nimic.

M-am întrebat ce ar trebui să fac. Cel mai simplu şi mai normal lucru ar fi fost s-o întreb: „Ce te deranjează? Ce probleme te frământă?", dar mi-am amintit faptul că eu am fost pregătită să nu pun întrebări, să nu dau sfaturi şi, simţindu-mă cam jenată de situaţie, am continuat să mă uit la fată şi să aştept să spună ea ceva. Timpul a trecut şi, după jumătatea de oră planificată — timp

în care nu am aflat nimic despre problemele fetei — iam spus: „E timpul să încheiem şedinţa" şi am întrebat-o dacă ar vrea să ne mai întâlnim. Spre surprinderea mea, a dat din cap afirmativ. I-am sugerat o nouă întâlnire, săptămâna viitoare, în aceiaşi zi, la aceiaşi oră; a dat din nou din cap afirmativ, s-a ridicat şi a ieşit fără să spună un cuvânt.

Şedinţa următoare a fost o repetare a primeia. Ne-am uitat una la alta, eu aşteptând ca fata să spună ceva.

Am întrebat-o, din nou, dacă doreşte să ne mai întâlnim şi săptămâna viitoare şi răspunsul a fost afirmativ (a dat din cap, în sens că „Da") şi, apoi, a plecat, fără să rostească un singur cuvânt.

Au urmat încă două întâlniri, desfăşurate la fel. La sfârşitul celei de-a patra şedinţe, la întrebarea mea dacă vrea să ne mai întâlnim, a dat din cap negativ şi a plecat.

După un timp, fata a solicitat o nouă întâlnire. A venit şi mi-a spus: *„Vreau să vă mulţumesc pentru ceea ce aţi făcut pentru mine, doamnă"*. (Acest lucru a fost pentru mine un „incident critic").

Consilierul: *Dar nu am făcut nimic* — am reacţionat eu; *am vrut să te ajut, dar nu am făcut decât să mă uit la tine şi să aştept să spui ceva.*

Clienta: *Aţi făcut foarte mult. Mi-aţi schimbat întreaga personalitate. Faptul că aţi avut amabilitatea şi bunăvoinţa să aşteptaţi ca eu să vorbesc, să fiţi doar acolo şi să nu-mi puneţi întrebări, sau să mă determinaţi, în vreun fel, să vorbesc, că nu aţi fost critică şi nu v-aţi plâns că vă pierdeţi timpul cu mine a fost cel mai bun şi mai minunat lucru.*

În timp ce ne uitam una la alta, mă gândeam cât de minunată era liniştea aceea, cât de bine era că mă înţelegeţi, că mă faceţi să mă simt bine, să simt că sunt importantă. Am simţit că eraţi iubitoare şi înţelegătoare. Pur şi simplu nu am putut vorbi, iar dacă aş fi făcut-o, aş fi spus numai banalităţi.

Pentru că aţi fost amabilă şi dispusă să staţi cu mine şi nu m-aţi contrâns să vorbesc, nici nu aţi încercat să mă manipulaţi, am realizat faptul că gândurile mele potrivit cărora nimeni nu mă iubeşte, că numănui nu-i pasă de mine, erau gânduri nefireşti. Relaţia cu dumneavoastră a fost atât de naturală, atât de reală! Nu aţi făcut multe pentru mine dar m-aţi determinat să cred că sunt o persoană valoroasă, demnă de a fi respectată şi capabilă să-mi rezolv problemele pe care le-am exagerat foarte tare.

Am vorbit, apoi, puţin şi, într-adevăr, părea că s-a schimbat; mi-a mărturisit că cele patru şedinţe de „consiliere" au reprezentat o cotitură în viaţa ei.

M-am întrebat ce ar fi crezut despre mine şi despre activitatea mea, în acest caz, directorul şcolii sau părinţii fetei. Pot să-mi imaginez că ar fi crezut că ceva nu este în ordine cu mine.

Trebuie să mărturisesc faptul că la sfârşitul celei de-a doua şedinţe, mi-am pus problema dacă nu cumva am greşit, procedând astfel.

În cadrul şedinţelor de „consiliere" aş fi putut să fac altceva: să citesc, de pildă şi să-i spun clientei mele: *„Dacă nu ai nimic de spus, de ce ai venit la mine?", sau „Stai liniştită şi când crezi că trebuie să spui ceva, o poţi face".*

În timpul celor patru şedinţe am muncit cu adevărat chiar dacă, în aparenţă, nu am făcut nimic. Am urmărit-o atent pe clienta mea, am sprijinit-o în tăcerea ei, manifestând înţelegere.

Sunt mulţumită că fata s-a schimbat ca urmare a comportamentului sau — mai bine zis — a non-comportamentului meu. De multe ori, cuvintele nu sunt totul.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

Consilierul, adept al teoriei rogersiene, procedează într-un mod neobişnuit, dar obţine un rezultat neaşteptat.

1. Ce părere aveţi despre comportamentul consilierului? Imaginaţi-vă că v-aş cere un sfat, întrebându-vă: „Voi ce aţi fi făcut în locul consilierului în cauză, mai ales că situaţia s-a repetat, mai multe şedinţe?".

2. Ce credeţi că a simţit clienta ca fiind de preţuit în comportamentul consilierului? Ce a determninat-o să creadă că s-a schimbat în bine?

3. Credeţi că este înţelept să te călăuzeşti, în activitatea de consiliere, după o teorie, chiar dacă, uneori, te simţi incomod, sau nu îţi este foarte clar ce trebuie făcut?

4. Presupunând că aş fi procedat astfel, întrebând-o şi determinând-o să vorbească, aş fi obţinut acelaşi rezultat? (Dacă un client se schimbă în bine, asta înseamnă ca ceea ce s-a făcut a fost chiar ce trebuia făcut?).

CAZUL NR. 2

CONSILIERUL FACE SUGESTII NEAŞTEPTATE

Context:

Într-o zi, în timp ce lucram ceva, mi-a telefonat secretara şcolii pentru a-mi spune că a venit la ea o doamnă să-i ceară numele şi programul unui consilier (sau doctor, a zis doamna) deoarece era convinsă că fiul ei are probleme, că este „nebun".

Am decis să merg la birou să mă întâlnesc cu mama copilului. Când am ajuns în biroul secretarei am observat o doamnă stând pe scaun şi manevrând, nervos, un dosar. Am privit spre secretară întrebător, iar aceasta a încuviinţat, dând din cap, semn că era doamna cu pricina. Era atât de neliniştită şi îngrijorată încât am hotărât s-o invit în biroul meu şi să port o discuţie cu ea.

Cazul:

Am aflat, de la doamna în cauză, că a ajuns să fie convinsă că fiul ei, de zece ani, elev în clasa a IV- a la şcoala noastră are probleme, că ceva este în neregulă cu el. Fratele doamnei a asigurat-o că fiul ei este, probabil, nebun.

Doamna rămăsese de puţin timp văduvă. Din şase copii pe care i-a născut trăiau doi băieţi. Fiul cel mic mergea la grădiniţă şi nu avea nici un fel de probleme cu el. Băiatul mai mare era, uneori, imposibil de trezit dimineaţa pentru a merge la şcoală. Putea să strige la el, să-l ciupească, să-l stropească, căci tot nu se trezea. Alteori se trezea uşor.

Femeia i-a povestit fratelui ei acest lucru, care i-a spus că, probabil, băiatul se preface.

Acum câteva zile fratele doamnei a venit la ea acasă, dimineaţa, a luat băiatul care dormea şi l-a dus afară, pe trotuar. După cca 15 minute unchiul a adus copilul înapoi în casă şi a spus: *„Chiar că doarme. Nu s-a trezit nicicum. Nici chiar atunci când lumea trecea pe lângă el"*. În acel moment unchiul s-a pronunţat: *cred că este „nebun"*. Un vecin a fost de părere că băiatul ar putea avea o boală de somn. S-au făcut şi alte propuneri, punându-i-se diverse diagnosticuri.

În timp ce doamna vorbea, m-am uitat pe dosarul băiatului şi am observat că nu era nimic special menţionat, cu excepţia câtorva absenţe. Nimic nu părea să indice vreo problemă. Mă gândeam în legătură cu diagnosticul „boală de somn" sau „nebunie", avansate de alţii (nespecialişti).

În discuţia cu mama copilului, la un moment dat am spus: **„Mă întreb ce s-ar fi întâmplat cu fiul dumneavoastră, dacă unchiul lui l-ar fi dus, dezbrăcat, în stadă?"** I-am sugerat doamnei că n-ar strica să-l consulte şi un medic.

După câtva timp de discuţie doamna a plecat. Eu „am uitat" acest caz sau, mai bine-zis, mi l-am „scos din minte".

Câteva săptămâni mai târziu, mi-am adus aminte de acest caz, şi i-am telefonat doamnei ca s-o întreb ce s-a mai întâmplat cu fiul ei.

Mi-a spus, oarecum liniştită, că fiul ei este bine, se trezeşte acum în fiecare dimineaţă şi merge la şcoală. Mi-a mulţumit pentru ajutorul acordat, spunându-mi că am avut perfectă dreptate.

Puţin surprins şi nedumerit, i-am cerut mai multe explicaţii. Am fost şocat să aud că i-a spus fratelui său că eu i-am zis să-l ducă pe băiat, dezbrăcat, în stadă, dimineaţa.

Într-o dimineaţă, unchiul băiatului l-a dezbrăcat şi l-a scos gol în stradă. Băiatul s-a zbătut în braţele unchiului, până a scăpat şi a fugit înapoi în casă, iar când unchiul s-a întors, băiatul era din nou în pat, „dormind". Unchiul l-a luat din nou şi a pornit cu el în stradă; băiatul a strigat că este treaz şi că va merge la şcoală. Ţinându-l încă în spate, unchiul a purtat o discuţie „mai dură" cu băiatul.

Băiatul i-a mărturisit că era, întotdeauna, treaz, dar că s-a prefăcut că dormea, pentru că se temea să meargă la şcoală, când nu-şi făcea temele. A promis că nu-i va mai păcăli niciodată şi, într-adevăr, de atunci nu a mai făcut acest lucru.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

Consilierul are o discuţie cu o mamă îngrijorată de comportamentul copilului său. Fără să se gândească prea mult, consilierul său. Fără să se gândească prea mult, consilierul face, indirect, o sugestie neaşteptată, pe jumătate comică. Sugestia lui este luată în serios de mamă şi aplicarea ei are surprinzător un rezultat bun. Un asemenea caz trebuie să-i determine pe consilieri, să fie atenţi la recomandările şi sfaturile date clienţilor, sau altor persoane, gândindu-se, mai mult, la consecinţe.

1. Cât de departe poate merge un consilier cu sugestiile sale? Din punct de vedere etic şi profesional este înţelept ca un consilier să sugereze scoaterea copilului, dezbrăcat, în stradă pentru a testa teoria, potrivit căreia băiatul se prefacea?

2. Metode şi tehnici mai elaborate, care implică examinări complexe, ar fi condus la acelaşi rezultat ca şi sugestiile comportamentale directe, de genul celei prezentate mai sus?

3. A fost această experienţă o lecţie bună pentru băiat, sau acesta a învăţat că trebuie să inventeze noi modalităţi de a face faţă frustrărilor şi temerilor sale?

CAZUL NR. 3

O SUGESTIE PARADOXALĂ

Context:

Eram consilier într-o şcoală. Unul dintre copii, despre care am primit rapoarte, a fost Camil, şi toate rapoartele au fost la fel: **limbaj obscen!** El nu a folosit niciodată acest limbaj în faţa profesorilor, ci, mai degrabă, în curte, pe terenul de joacă, în sala de spectacol şi în ore, cu ceilalţi colegi. Termenul lui favorit era „**mama ... măsii**".

L-am chemat pe băiat, ca să aflu ceva de la el. Avea numai **nouă ani** şi era destul de mic de statură. Părea înfricoşat şi când am început să-l întreb despre limbajul său, s-a resemnat, ca şi cum ar spune, „**O, din nou aceasta**". Am încercat să fiu neutru, dar nu a vrut să discute problema. Se aştepta să-l avertizez să nu mai folosească un asemenea limbaj, sau să-i „ţin" o lecţie despre incorectitudine. Tot ce am făcut a fost să-l întreb, dacă poate să-mi spună, de ce folosea un asemenea limbaj. Nu am primit un răspuns satisfăcător. L-am lăsat să plece, fără să obţin vreo promisiune, dar, în acelaşi timp, l-am făcut să înţeleagă că *nu cred că limbajul său reprezenta un comportament acceptabil.*

Am presupus că, probabil, a auzit acest limbaj în cartierul său. De asemenea, am mai presupus că mai fusese avertizat, în mod repetat. Într-adevăr, fusese avertizat, în această chestiune, de câteva ori şi mi-am putut imagina că fusese sfătuit, de multe ori, să înceteze să folosească asemenea limbaj. Am mai presupus, de asemenea, că limbajul său urât i-a adus un „câştig secundar", adică a atras atenţia altora, în acest mod, inadecvat. Folosind un asemenea lim-

baj bineînţeles că, acesta, îi conferea un anume statut. În acelaşi timp, mic de statură, fiind probabil că simţea că nu putea ieşi în evidenţă, într-un alt mod, mai potrivit.

Câteva săptămâni mai târziu, directorul adjunct, psihologul şcolii, şi cu mine ne-am întâlnit să discutăm o serie de probleme şi una dintre acestea era Camil, băiatul nostru cu limbaj murdar. Am revăzut problema lui şi am discutat mai multe soluţii. Am căzut de acord că, probabil, toate metodele obişnuite vor da greş, în cazul său. Apoi psihologul a făcut o sugestie extraordinară.

"Uite, spune ea," *acesta poate fi un prilej pentru „testare" unui model negativ. Cred că ceva trebuie făcut. Am o sugestie. Aceasta vine dintr-o părere pur teoretică. În loc să încercăm să-l oprim, ceea ce nu a funcţionat până acum, să-l încurajăm să folosească acest limbaj.*

"Cum aşa?" întreabă directorul adjunct.

"Sugerez să-l chemăm şi să-l încurajăm să folosească acest fel de limbaj, în prezenţa noastră. Cred că va refuza, dar, cu cât vom insista mai mult, cu atât, mai tare, se va opune. Asta ar putea fi soluţia".

Am discutat această neobişnuită sugestie şi, după un timp, am fost de acord să acţionăm. Mai mult, am căzut de acord şi asupra strategiei.

Incident critic:

A doua zi, Camil a venit la întrevederea cu noi, şi încă îi mai văd ochii mari, negri, uitându-se la noi, peste masă. Directorul adjunct începu prin a spune că vrem să avem o discuţie prietenească cu el, iar, în a doua propoziţie, acesta folosi cuvântul **„la dracu"**, unul dintre cuvintele preferate de Camil. Apoi, psihologul începu să-i vorbească frumos folosind cuvântul **„cioroi"**, alt cuvânt preferat de acesta. Şi când a venit rândul meu, am folosit expresia **„mama ... măsii"**. Ochii parcă-i ieşeau din orbite. Se ridică şi se dădu câţiva paşi înapoi, înspre uşă, punându-şi mâna pe clanţă. În acest moment, psihologul folosi toate cele trei, cuvinte preferate de Camil, într-o singură propoziţie. Directorul adjunct, îl rugă să se întoarcă la masă, ceea ce şi făcu, încet şi cu sfială. Apoi, am început să vorbim, fără menajamente, între noi despre el şi despre limbajul său, folosind terminologia sa. Propoziţiile sunau cam aşa: *„Poţi să-ţi dai seama de ce acest mic golan, acest nenorocit de bastard, foloseşte un limbaj atât de obscen?". „Sunt de părere că acestă puşlama nu ştie altceva decât să înjure şi asta este tot".*

Întrevederea n-a durat mai mult de 3 minute, deoarece psihologul ne avertizase că Camil s-ar putea să nu fie şocat, dacă am forţa, puţin, nota. În cele din urmă i-am spus *să-şi mişte fundul din cameră*, şi el a plecat, fără să fi zis un singur cuvânt, pe parcursul întregii întrevederi. Consecinţele au fost, într-

adevăr, neaşteptate, în ceea ce priveşte comportamentul lui Camil. Limbajul nepotrivit al băiatului a încetat. M-am consultat cu profesorul lui, care mi-a spus că limbajul său, urât, a dispărut complet.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

1. Un număr de profesori şi consilieri şcolari cu care am discutat acest incident au declarat că rezultatul nu justifică metoda, şi că este nepotrivit să foloseşti o metodă greşită, pentru a obţine un rezultat bun. Ce credeţi despre corectitudinea metodei pe care am folosit-o?

2. Dacă cineva, să zicem mama sau tatăl lui Camil, ne-ar acuza pe motiv că am folosit un limbaj inadecvat, în prezenţa unui copil şi dacă am admite că am făcut aşa, credeţi că ar fi justificate vreun fel de admonestare, sau chiar sancţiunea noastră?

3. Cât de departe poate să meargă un consilier în a face ceva ce este, în mod obişnuit, numim comportament inacceptabil?

4. Credeţi că i-am făcut vreun rău lui Camil? Sau, dacă elevii auzeau de incident (nu au auzit), i-ar fi afectat defavorabil, în vreun fel?

CAZUL NR. 4

CONSILIERUL: AVOCAT SAU COMPLICE?

Context:

Într-o zi a venit la mine Georgeta, o elevă din clasa a-XI-a, cu un bilet de la diriginta ei. Pe bilet diriginta mă ruga s-o ajut pe Georgeta să-şi aleagă disciplinele pentru examenul de bacalaureat.

După obişnuita discuţie introductivă, am întrebat-o pe Georgeta, care este problema ei privind alegerea disciplinelor de bacalaureat. Georgeta, a răspuns că nu asta este problema pentru care a venit la mine (a minţit-o pe diriginţă), ci alta.

A început să-mi relateze adevărata ei problemă. A spus că *mulţi colegi de-ai ei merg sâmbăta în oraş şi iau din magazine, lucruri, fără să le plătească. Ea însăşi a luat, două bluze, un costum de baie şi două pulovere (plus alte „mărunţişuri") pe care nu le-a plătit.*

Mi-a relatat că cei care au procedat astfel, nu sunt săraci, ci *au făcut asta, mai degrabă, pentru a se distra şi pentru a vedea dacă pot fura, fără să fie prinşi.*

Am întrebat-o cu ce pot eu s-o ajut, în această problemă. După mai multe discuţii mi-a spus că cei în cauză au hotărât că ar trebui să plătească magazinelor contravaloarea lucrurilor pentru a nu (mai) avea „remuşcări de conştiinţă", dar că nu ştiu cum să procedeze. În final, am decis că fiecare elev, care a procedat astfel, să calculeze costul bunurilor furate din magazine şi să pună banii într-un plic pe care va scrie numele magazinului de unde au fost

furate mărfurile şi, eu, consilierul, să le duc şefilor acestor magazine, explicându-le ce s-a întâmplat şi cerându-le scuze.

Banii au fost aduşi, iar eu i-am dus la magazinele păgubite.

Incident critic:

Într-o zi, a venit la mine un poliţist, care mi-a cerut să-i dau numele elevilor care au luat mărfuri din magazin, fără să le plătească.

I-am răspuns că nu pot face acest lucru, pentru că am promis elevilor în cauză, că nu le voi divulga identitatea.

Poliţistul m-a avertizat că, dacă nu-i voi da numele acestor elevi, aş putea fi acuzat de complicitate.

A doua zi, am cerut o audienţă la şeful poliţiei din localitate şi i-am explicat situaţia. L-am informat că, din considerente deontologice nu pot divulga numele elevilor care au furat din magazine. Din fericire, şeful poliţiei a înţeles situaţia.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

Nu ştiu dacă aş fi putut fi forţată să spun poliţiei numele elevilor. Cert este că aş fi putut fi acuzată de complicitate. Dacă aş fi dezvăluit identitatea elevilor, aceştia m-ar fi putut acuza de nerespectarea confidenţialităţii. Imaginea şi prestigiul meu, de consilier, ar fi fost grav afectate.

Întrebări:

1. Cum ar fi trebuit să rezolv această problemă? Care ar fi rolul şi responsabilităţile consilierului în acest gen de situaţii?

2. Am procedat bine „mânuind" banii elevilor pentru a plăti „remuşcările lor de conştiinţă"? Ar fi fost mai bine să se ocupe altcineva de această problemă? Cine?

3. Ar fi trebuit să informez conducerea liceului şi/sau poliţia despre cele aflate de la Georgeta?

4. Ar fi fost mai bine să-i las, pe fiecare dintre elevii în cauză, să facă ei acest lucru (să ducă banii la magazinele de unde furaseră lucrurile)?

CAZUL NR. 5

CONSILIERUL IŞI PIERDE CONTROLUL

Context:

În ultimii şase ani am consiliat grupuri. Ne desfăşuram activitatea într-o mică încăpere folosită numai de o doamnă, profesoară de engleză. În încăpere se afla o masă întinsă, nişte scaune şi catedra profesorului.

Constituirea grupului de discuţii s-a realizat pe diverse criterii. Grupul la care mă refer era format din patru băieţi în clasa a IX-a, dintre care doi repetau clasa. Aceşti băieţi erau selectaţi de profesorii lor ca având „cele mai negative atitudini" dintre toţi elevii. Cu toate că băieţii se cunoşteau dinainte, ei n-au mai format acelaşi grup. Era pentru a doua oară când consiliam un grup şi pentru prima dată când am lucrat cu băieţi.

Băieţilor li s-a spus că trebuie să se decidă în privinţa participării la grupul de discuţii, la sfârşitul primei noastre ore de consiliere. Dacă au acceptat să devină membrii ai grupului erau apoi „obligaţi" să ia parte la întâlnirile stabilite.

Le-am spus că membrii grupului trebuie să respecte doar trei reguli:

1. să nu agreseze fizic vreo persoană din grup şi să nu deterioreze vreun bun din încăpere;
2. să nu discute în afara grupului ceea ce se discută în cadrul lui;
3. nici un membru nu putea părăsi grupul până nu decidem, toţi, să nu ne mai întâlnim ca grup.

Toţi cei patru băieţi au fost de acord să continue. După ce le-am explicat că sper ca timpul să fie petrecut discutând problemele lor, am accentuat că, având, în vedere că era grupul lor, puteau face ce credeau ei că este mai bine. Încă sunt uimită de inventivitatea lor în a găsi atâtea căi de a-mi testa angajamentul faţă de ei. M-am străduit să-i împiedic să-şi „exerseze" comportamentul, pentru că încercau să mă provoace, să mă ignore, să mă mintă şi chiar să mă şocheze. După ce am dus-o multe săptămâni aşa, a luat naştere un grup funcţional. Băieţii au început, încetul cu încetul, să ia parte la discuţii cu excepţia lui Dan.

Cu toate că nici unul din băieţi nu avea o situaţie familială ideală, Dan era singurul fără tată. Trăia cu mama lui care îl „acoperea", când şcoala avea ocazia să-l verifice. Spre deosebire de ceilalţi băieţi Dan nu trebuia să muncească pentru bani şi haine. Verdictul dat pentru Dan era *„răsfăţat, dar destul de simpatic"*.

În timp ce se părea că ceilalţi băieţi erau pregătiţi să folosească timpul pentru a discuta serios, Dan încă mai folosea diferite mijloace de a distrage atenţia. Ceilalţi băieţi nu păreau să se supere pe Dan şi pe comportamentul lui îndrăzneţ. Am înţeles că filosofia lor era *„trăieşte şi lasă şi pe ceilalţi să trăiască, nu supăra pe nimeni, dacă nu-ţi face nimic"*. Încercând să fac cum promisesem, adică fiecare membru să-şi petreacă timpul cum dorea, am început să ignor comportamentul lui Dan, căci el încerca să distragă atenţia celorlalţi, angajându-i în discuţii private sau distrăgându-le atenţia, pe orice căi putea. Atitudinea mea faţă de Dan devenea mai degrabă ostilă pentru că îl vedeam cum încerca, necontenit, să distrugă ceea ce îmi luase atâta timp să realizez. (grupul).

Incident critic:

Într-o zi Dan stătea la catedră deschizând sertarele şi răsfoind materialele aflate acolo, în timp ce noi ceilalţi stăteam la masă şi discutam. Îi cerusem să înceteze, explicându-i că profesoara ne lasă să folosim sala sa. Pentru că nu înceta, am început să mă enervez până am simţit că nu mai rezist. Cu toate că nu distrugea, nici nu lua ceva din catedră mă simţeam obligată faţă de profesoară să-i apăr intimitatea. Nu eram sigură cum va vedea grupul dezaprobarea mea faţă de comportamentul lui Dan, căci acesta nu încălca vreo regulă a grupului.

Am hotărât, în cele din urmă, că dacă eram acceptat ca membru al grupului aveam dreptul să-mi exprim opiniile, chiar dacă erau contrare opiniilor grupului. Cu toate că vorbeam calm, dar tare, nu foloseam cuvinte neelegante. *„Aici e un loc unde se pot exprima opinii şi chiar acum vreau să mi-o spun pe a mea. Dan mă scoate acum din sărite, încât nici nu pot să mă hotărăsc cum să-*

mi exprim mânia." Dan sări de pe scaun, răsturnându-l şi strigă: *„Foarte bine, dacă asta crezi, eu plec"*. Când se îndreptă spre uşă, strigai: *„Nu poţi părăsi grupul până nu-l părăsim toţi."* Mai schimbai câteva cuvinte şi-mi amintesc cât de neajutorată m-am simţit atunci, pentru că singurul meu argument era că nu putea părăsi grupul, din cauza regulilor stabilite. Speram ca grupul să aibă înţelegere pentru Dan iar aceasta să fie destul de puternică să-l reţină, dar speranţele mele nu erau prea mari de vreme ce Dan arătase atâta dezinteres. Sigur că Dan ştia, la fel de bine ca şi mine, că nu aveam nici o putere să-l opresc să plece şi cu siguranţă nu-l puteam obliga să se întoarcă înapoi. Având în vedere comportamentul său anterior, plecarea lui ar fi fost previzibilă. Ceva l-a reţinut acolo în acea zi; *n-a plecat şi mă tot întreb de ce a rămas.*

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

Mai întâi, trebuie să vă spun că nu recomand pierderea controlului ca o metodă, pentru un consilier. Consider că slăbiciunea şi lipsa mea de experienţă a permis nu numai să-mi pierd controlul, când a avut loc incidentul, dar a făcut şi să-mi umbrească înţelegerea circumstanţelor care au dus la pierderea controlului. Cu toate că eu cred că supărarea mea pe eforturile lui Dan de a-mi sabota grupul era justificată, ştiu că am greşit, implicându-mă nervos şi încetând temporar să-mi mai pese, ori să-i înţeleg stările sufleteşti. Acum văd că Dan a interpretat îngăduinţa mea ca fiind respingere. Poate că doar datorită acestui incident am putut să-i arăt lui Dan că îl consider un membru al grupului şi că el nu era nesemnificativ. Totuşi, atacul meu l-ar fi pus în postura de a fi obligat, să plece ca să salveze aparenţele.

O altă explicaţie posibilă pentru ezitarea lui de a pleca era că mă percepea ca pe o figură autoritară. A rămas pentru că el credea că n-are încotro. Cred că am trecut deja „examenul" acesta şi el nu mai era o ameninţare pentru băieţi. De vreme ce Dan lipsea de la cursuri, ar fi putut să lipsească de la întâlnirile grupului.

Cred că acest incident arată importanţa de a consilia grupuri scoţând în evidenţă omogenitatea unui grup format din indivizi de aceiaşi vârstă. Cred că Dan simţea o nevoie puternică de a aparţine şi de a se identifica cu normele masculine generate de colegii săi de grup. Poate că a realizat că pentru a deveni un adevărat membru al grupului ar trebui să se alăture celorlalţi şi să mă accepte.

Mi se părea că Dan câştigă foarte mult din experienţa de grup. Când Vlad, liderul grupului vorbea despre lucruri precum dragostea sau frica, sunt sigură

că Dan considera ca fiind specifice femeilor. Concepţia lui Dan referitoare la ce trebuie să simţi şi să faci ca să fii „bărbat" se schimbase, în mod evident.

Am oferit câteva idei, care cred eu, că erau motivele pentru care s-a produs incidentul şi pentru care Dan s-a hotărât să rămână în grup. Dar, întrebarea pe care încă o mai am în minte este de ce s-a hotărât un băiat ca Dan să rămână, când fusese pus, dintr-o dată, într-o situaţie „delicată", în faţa colegilor săi. A procedat el bazându-se, mai degrabă, pe argumente de ordin emoţional, decât pe argumente raţionale?. Aş fi interesată şi de opiniile voastre.

Întrebări:

1. În ce măsură ar trebui un consilier să fie membru activ al grupului de discuţii pentru a fi eficient ?

2. Cum aş fi putut controla mai bine situaţia pezentată ?

3. De ce credeţi că Dan nu a plecat după incidentul cu consilierul ? (Găsiţi posibile explicaţii)

4. Era vorba despre o incompatibilitate de gen între consilier şi consiliat (consilierul era o femeie, iar grupul era alcătuit numai din băieţi) sau nu ?

CAZUL NR. 6

SĂ ÎNCURAJĂM ELEVII SĂ-ŞI EXPRIME, DESCHIS ŞI SINCER, GÂNDURILE ŞI SENTIMENTELE

Context:

Un consilier într-o şcoală gimnazială, situată într-o zonă defavorizată a iniţiat un grup de discuţii din care făceau parte, alături de el, psihologul şcolar şi profesorul diriginte. A alcătuit un grup de consilieré, cu elevi dintr-o clasă a VI-a. Obiectivele acestei activităţi au fost:

— să dezvolte abilitatea elevilor (de clasa a VI-a) de a „povesti" adulţilor problemele lor;

— să încurajeze participarea, fiecăruia dintre elevi, la discuţie, pe diverse teme.

La întrunirile grupului participa şi Violeta, o elevă din clasa a VI-a. Violeta, care avea o anumită ostilitate faţă de şcoală, nu participa niciodată la discuţii, decât dacă era întrebată. În timpul întrunirilor ea zâmbea batjocoritor, râdea de ceilalţi colegi şi comenta, cu colega ei de bancă. Am sperat că va veni momentul când, o anumită temă pusă în discuţie o va interesa şi va participa, din proprie iniţiativă, spunându-şi părerea şi exprimându-şi sentimentele. Acest lucru se lasa aşteptat, cu toate că programul întâlnirilor se derula de cca 6 săptămâni.

Incident critic:

A venit în grup un băiat, Andrei, transferat de la altă şcoală. Era foarte vorbăreţ, mereu intervenea având ceva de spus, de comentat. Uneori, devenea

agasant, împiedicând discuţia celorlalţi. Adesea, ceilalţi elevi se uitau la noi (adulţii) întrebător, mirându-se de ce nu-l oprim. Pe parcursul a trei întâlniri Andrei a vorbit mai tot timpul, fără ca nici unul dintre noi să-l oprim. Cu toţii am simţit că ceea ce spunea era foarte important pentru el şi că dominaţia lui, asupra grupului, avea legătură cu o anumită problemă. În a patra întâlnire (în care se discuta un subiect interesant) a vorbit puţin, după care a tăcut. L-am întrebat ce s-a întâmplat cu el, de ce nu a mai spus nimic. Esenţa răspunsului lui a fost: *mi-am dat seama că acum colegii mă ascultă, că nu mai este necesar să lupt pentru a fi auzit.*

Acest eveniment a constituit un *„incident critic"* pentru că:

— ne-am putut da seama de ce vorbea, atât de mult, Andrei;

— a determinat-o pe Violeta să participe la discuţii (deodată, am constatat că Violeta doreşte să-şi exprime gândurile, stimulată, probabil, de comportamentul lui Andrei).

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

Comportamentul nostru faţă de Andrei a încurajat-o pe Violeta să se confrunte cu propriile rezistenţe, cu propriile sentimente şi convingeri.

Nu ştim exact dacă subiectul pus în discuţie sau comportamentul lui Andrei a determinat-o, pe Violeta, să participe la discuţii (sau, poate, amândouă).

1. Este important ca şcoala să dezvolte abilităţile elevilor să-şi exprime, deschis, opiniile şi sentimentele, dincolo de obligarea acestora să respecte reguli formale, impuse?

2. Cum ar trebui procedat pentru a-i determina pe copii să-şi exprime, sincer, gândurile şi sentimentele?

3. Ce a învăţat, cu adevărat, Violeta din acest incident?

4. Există şi alte modalităţi de a proceda, în astfel de cazuri? Menţionaţi-le.

CAZUL NR. 7

PĂRINŢI DOMINATORI

Context:

Eram profesor la liceu, de vreo câţiva ani.

Într-o zi am observat, într-una din grupele mele de pregătire pentru colegiu o fată, Olivia, care brusc părea că „se dă bătută", cel puţin în ceea ce priveşte activitatea ei şcolară, chiar dacă fusese o elevă eminentă, pe tot parcursul gimnaziului.

În primele săptămâni, am comentat doar că munca desfăşurată este, desigur, sub capacitatea ei şi i-am menţionat că ar trebui să înceapă să lucreze mai sârguincios. Şi-a încheiat peroaida de evaluare, cu note mici. Am rugat-o să rămână într-o după-amiază, după ore. Aveam de gând să aflu ce nu era în ordine cu ea şi m-am gândit că voi trimite un bilet părinţilor ei.

Era al doilea copil într-o familie de 5 copii şi familia ei era destul de săracă. Avea un frate, mai mare, care se lăsase de şcoală, în clasa a VIII-a, mersese la lucru şi apoi a plecat în armată. Fraţilor ei mai mici şi unei surori nu le-a plăcut şcoala şi aveau note slabe.

În timpul verii părinţii i-au spus Oliviei că, atunci când va împlini 16 ani, peste un an şi jumătate, va trebui să renunţe la şcoală şi să-şi găsească o slujbă. Mi-a spus că, deşi şi-a dat osteneala, crede că nu i-ar putea face să se răzgândească , niciodată.

Auzind povestea, m-am exprimat vehement (mi-a scăpat) că părinţii nu au dreptul să ia o decizie în locul ei; era nedrept să o priveze de educaţie, de

dragul unui venit suplimentar, care, probabil, nu era absolut necesar. I-am mai spus câteva lucruri şi am lăsat-o, cu ideea că trebuie să-şi discute cazul cu părinţii, din nou. M-a lăsat să înţeleg că va încerca, dar că nu are speranţe prea mari.

S-a dus acasă şi în acea seară a discutat problema cu părinţii. A menţionat că profesorul i-a spus că „ei nu au dreptul să-i spună ce să facă". A spus ceva în sensul că părinţii nu au dreptul să o forţeze să meargă la muncă doar aşa, ca ei să poată aduce acasă mai multe alimente (produse de băcănie) şi o ladă, suplimentară, de bere. În ziua următoare, tatăl ei s-a prezentat la şcoală şi directorul meu a hotărât să-l lase să-şi rezolve problema, cu mine.

Cazul:

Tatăl Olivei, simţindu-se evident jignit şi insultat, s-a răstit la mine. Mi-a spus că nu am dreptul să intervin, pentru că nu ştiu ce probleme are familia lui şi a conchis, spunându-mi, că ar trebui să-mi „văd de lucru". A insistat să-i spun fiicei sale că-mi pare rău, pentru ceea ce i-am spus şi că ea ar trebui să-şi asculte părinţii.

Acest *incident critic* s-a întâmplat în acele câteva secunde, înainte ca eu să-i răspund. Aş fi putut refuza să fac asta şi să fiu mustrat de către director, deşi mă îndoiam că s-ar fi întâmplat aşa. I-aş fi putut răspunde, furios, tatălui şi, probabil, l-aş fi iritat mai mult, spunându-i exact ceea ce gândeam despre el. Şi, în sfârşit, aş fi putut să nu-i spun nimic şi să ies din cameră, ceea ce era să şi fac.

În schimb i-am spus că îmi pare rău că am încercat să-l fac „să crească în ochii fiicei sale". I-am spus că voi încerca să vorbesc cu fiica sa, dacă-mi va spune de ce el şi soţia au ajuns la această decizie. Mi-a spus că şcoala nu este foarte importantă pentru fete. Fetele se presupune că se mărită şi au copii. Locul lor era acasă. Am acceptat că aceasta a fost, în mare măsură, cazul când a crescut el, dar că fetele din ziua de azi se gândesc, din ce în ce mai mult, la carierele pe care le-ar putea urma, concomitent cu întemeierea unei familii.

L-am întrebat dacă soţia sa lucrează şi mi-a spus că lucrează, la o moară locală. L-am rugat să se gândească cât de minunat ar fi dacă soţia lui ar putea lucra ca asistentă medicală, profesoară, secretară sau într-o bancă. I-am spus că, probabil, la acest lucru s-a gândit şi fiica sa, de multe ori. Am sperat să înţeleagă. Nu mi-a răspuns, dar a rămas descumpănit.

Am fost politicos cu el şi l-am rugat să se mai gândească la fiica sa şi să vorbească cu ea, când ajunge acasă. A doua zi de dimineaţă, fata mi-a spus că părinţii i-au zis că poate rămâne la şcoală (că-şi poate continua studiile). Şi-a continuat studiile obţinând o medie foarte bună şi plănuia să intre la şcoala de asistente medicale, după absolvire.

Nu cred că vorbele mele l-au influenţat, pe tată, la fel de mult ca atitudinea avută. Atitudinea mea a îndepărtat întreaga adversitate faţă de mine şi l-a determinat să fie atent, la ceea ce aveam de spus. Dacă aş fi ajuns la ceartă cu el, nu cred că aş fi obţinut aceleaşi rezultate.

Acest incident m-a învăţat că, tratând cu părinţii, trebuie să le respect, înainte de toate, drepturile lor, de părinţi. Procedând aşa, am învăţat, de asemenea, valoarea expresiei: „Poţi prinde mai multe muşte cu miere, decât cu oţet".

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

1. Chiar au dreptul părinţii să hotărască viitorul copiilor lor, privitor la educaţia acestora?

2. Ar trebui ca un consilier sau un profesor-diriginte să-şi spună părerea, contrazicând părinţii, atunci când nu este de acord cu ei?

3. Ar trebui ca atunci când consilierul (sau profesorul diriginte) nu este de acord cu părinţii, în ceea ce priveşte viitorul copiilor lor, să-i cheme pe părinţi şi să dicute, direct cu ei, în momentul în care crede că părinţii le fac rău copiilor lor?

4. Simt că am tratat problema neadecvat la început. Am ieşit, totuşi, dintr-o situaţie delicată, în care nu ar fi trebuit să ajung. Cum ar trebui să procedez, mai bine, în astfel de cazuri?

CAZUL NR. 8

DROGURI ÎN ŞCOALĂ

Context:

Şcoala în care sunt consilier este situată într-o zonă urbană. Elevii provin din părinţi aparţinând clasei de mijloc. Ne confruntăm cu probleme de disciplină a elevilor: chiul, întârziere de la ore, refuzul de a coopera, bătăi. O problemă mai recentă, este consumul de droguri, în şcoală.

În asemenea cazuri, chemăm părinţii, îi înştiinţăm şi punem, pe seama lor, responsabilitatea educării copiilor proprii.

Conduc activitatea unui grup de consiliere alcătuit din elevi de clasa a IX-a. Aceştia au consimţit să participe la activităţile de consiliere psihopedagogică. Ne întâlnim după ore şi discutăm, pe anumite teme. Am convenit că, în timpul şedinţelor de consiliere, se poate fuma pentru că suntem în afara programului şcolar (eu însumi, sunt fumător).

Incident critic:

Într-o zi, s-a iscat o discuţie despre consumul de droguri, în special despre marijuana. Părerile convergeau spre ideea că marijuana nu este dăunătoare, fiind un drog slab, că nu crează dependenţă şi chiar ar putea fi benefică. S-a concluzionat că nu ar trebui condamnat consumul de marijuana.

Am intrat în discuţie şi am spus că nu ştiu dacă marijuana este sau nu dăunătoare, dar, consumul de marijuana este interzis, în şcoală.

În timp ce vorbeam, un elev din grup a scos o ţigară, de culoare albăstruie, a aprins-o şi a început să „tragă din ea". Apoi, a dat ţigara altui membru al grupului şi până la urmă, 6 din cei 8 membrii ai grupului au „tras din ţigară".

În tot acest timp (scurt, de astfel) nimeni nu a spus nimic şi am observat că, toţi, aveau ochii aţintiţi asupra mea.

Am întrebat dacă este marijuana. Cel care a scos ţigara a răspuns: *nu ştiu, dar a fost bună.*

Am intervenit spunând: *dacă este vorba despre marijuana, aţi încălcat regulile şcolii.*

Cineva mi-a replicat: *Într-adevăr nu avem voie să fumăm în şcoală, dar ne-aţi permis s-o facem în timpul şedinţelor de consiliere şi, acum, am fumat marijuana.*

Mi-am amintit că am spus că, în cadrul şedinţelor de consiliere putem face ceea ce dorim. Am încuviinţat, dar am precizat că nu putem încălca legea care interzice consumul de droguri, în şcoală.

Mă întreb, acum, dacă atunci când am spus că au libertatea de a face ceea ce doresc am spus sau nu că nu trebuie încălcată legea. De asemenea, mă gândesc că nu am procedat bine, fumând în timpul şedinţelor de consiliere. Ideea de a crea o atmosferă lejeră, permisivă, a fost o greşeală.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

1. Presupunând că aţi fi făcut ceea ce am făcut eu (permiţând fumatul, în timpul activităţii de consiliere) cum aţi fi procedat, în situaţia prezentată?

2. Ar fi trebuit să anticipez o astfel de situaţie şi să fi „luat măsuri" pentru a nu se ajunge aici.

3. Ar fi trebuit să nu fac caz de faptul că membrii grupului au fumat marijuana (mai ales că era permis fumatul)?

CAZUL NR. 9

CENUŞĂREASA... O POVESTE EXTREM DE ACTUALĂ*

Incident critic:

Tocmai mă pregăteam să părăsesc cabinetul la sfârşitul programului, când ceva mi-a atras atenţia. Parcă ar fi fost o bătaie în uşă?!...M-am oprit şi am ascultat cu atenţie, dar nu s-a mai auzit nimic. M-am îndreptat totuşi spre uşă, iar când am deschis am întâlnit două priviri speriate, uimite şi nesigure... Erau atât de încurcate! Le-am zâmbit şi le-am întrebat dacă le pot ajuta cu ceva. În timp ce una dintre ele a făcut un pas înapoi nehotărâtă, cealaltă abia a reuşit să articuleze: *scuzaţi-ne că vă deranjăm! Tocmai am văzut că programul pentru consiliere a luat sfârşit...Ne scuzaţi! Poate o să revenim mâine...* şi s-au întors să plece. Le-am zâmbit din nou binevoitor şi le-am invitat să intre în cabinet.

Erau din ce în ce mai derutate, iar privirile îndreptate spre mine mă rugau parcă să le „las să scape". Se putea observa cu uşurinţă faptul că ar fi preferat să nu fie acolo. După mişcările lor şovăitoare şi ochii în lacrimi îmi puteam da seama că nu mai erau aşa de sigure că făcuseră bine venind la consilier. Le-am zâmbit din nou asigurându-le că nu este absolut nici o problemă şi am deschis larg uşa ca să intre. Le urmăream îndreptându-se spre scaunele pe care le oferisem şi mă întrebam ce s-a întâmplat, ce anume o face pe una dintre ele să fie mult mai hotărâtă în această acţiune de a sta de vorbă cu consilierul.

* Caz real, prezentat de asist.univ.drd. Narcisa Ciolan

Ne-am aşezat toate trei, iar eu le-am asigurat încă o dată de disponibilitatea mea de a le asculta. Pentru câteva minute în cabinet s-a aşternut o tăcere „grea"...Îmi dădeam seama că era o situaţie extrem de dificilă pentru ele şi de aceea am început eu să vorbesc prima:

Probabil că acum v-aţi dori să nu fiţi aici...Poate că vă se pare cea mai nepotrivită decizie pe care aţi luat-o...sau poate că ceea ce părea aşa de potrivit şi de clar de spus unui consilier — înainte de a intra aici — *acum pare aşa de nepotrivit, de complicat...Vreau să vă asigur că nu mă deranjaţi şi că indiferent de ce natură este problema voastră sunt dispusă să vă ofer sprijinul meu...Tot ceea ce-mi veţi spune despre voi şi problemele cu care vă confruntaţi este strict confidenţial: părinţii, profesorii sau diriginţii voştri nu vor şti nimic decât dacă voi veţi dori asta....*

În timp ce eu vorbeam, diferenţele din comportamentul nonverbal al celor două eleve se accentuau tot mai mult. Astfel, cea mai scundă dintre ele se făcea tot mai mică în scaun, încercând să se facă parcă nevăzută (capul aproape că nu i se mai vedea dintre umeri, iar spatele i se încovoiase sub greutatea unei poveri invizibile...) şi suspinând din ce în ce mai tare, în timp ce colega ei strângea tot mai tare din pumni (într-un semn de revoltă şi furie) şi era tot mai agitată.

Apoi am aşteptat calmă şi binevoitoare ca una dintre ele să-şi facă curaj să vorbească, deşi era aproape clar care dintre ele va reuşi să vorbească prima...După câteva minute cea care părea cea mai hotărâtă a oftat lung şi a spus repede (ca şi cum ar fi vrut să nu-şi piardă curajul) : *...ştiţi, este vorba despre colega şi prietena mea...*-şi a privit speriată spre cea care continua să plângă...- *am venit să vă cerem ajutorul...cred că numai dumneavoastră ne puteţi ajuta, iar ea nu a avut curaj să vină singură. Nu ştiu ce să mai fac cu ea* — a izbucnit şi ea în plâns — **a încercat să se arunce în Bega azi de dimineaţă....***vă rog tare mult să ne ajutaţi...!*

Am aşteptat câteva zeci de secunde să se mai liniştească. Plângeau foarte tare amândouă, dar erau lacrimi care făceau bine, duceau cu ele departe o parte din ceea ce era mult prea greu de dus în sufletele copiilor din faţa mea....

S. a avut a doua tentativă de suicid în decurs de o săptămână. A venit la cabinetul consilierului şcolar „împinsă de la spate" de prietena sa cea mai bună, Ioana. Aceasta este persoana care o cunoaşte cel mai bine şi căreia îi pasă cel mai mult de **S.**

Context:

S. este elevă în clasa a VI-a la o şcoală generală din Timişoara. Provine dintr-o familie cu doi copii, având un frate mai mic cu 2 ani decât ea.

Climatul familial în care a crescut şi trăieşte **S.** este extrem de tensionat, preadolescenta fiind supusă unor frecvente abuzuri fizice şi emoţionale (pedepse corporale, scandaluri interminabile, injurii şi acuze) din partea ambilor părinţi.

Performanţa şcolară a lui **S.** este una medie spre slabă, mult sub ceea ce i-ar permite dotarea ei intelectuală, dar fata se plânge că nu are timp să înveţe. Mereu este trasă la răspundere de către părinţi, ei revenindu-i responsabilitatea de a face curăţenie şi mâncare în timpul săptămânii, precum şi de a-l ajuta pe fratele său mai mic la teme. Eleva se simte nedreptăţită — *la vârsta lui pe mine nu m-a ajutat nimeni la teme* —, neînţeleasă şi persecutată în familie, iar la şcoală manifestă un puternic complex de inferioritate.

În acest context, **S.** a simţit că o depăşeşte situaţia, că nu mai are pentru ce să trăiască, că nu mai vrea să ducă « toată această corvoadă » în spate şi s-a decis să-şi pună capăt zilelor. Prima tentativă de suicid a avut loc cu 5 zile înaintea incidentului relatat anterior. Atunci a înghiţit un tub de 30 de pastile de Advil înainte de a veni la şcoală. La un moment dat i-a spus Ioanei că nu se simte deloc bine, fără a-i preciza de fapt ce se întâmplă. Ioana a alergat la diriginţă şi a fost chemată urgent salvarea, **S.** ajungând la spital în timp util pentru a fi salvată. Au fost anunţaţi şi părinţii. Aceştia au stat la spital până ce medicul a spus că **S.** este în afară de orice pericol, iar apoi au plecat acasă revenind doar a doua zi ca să o externeze. Nu au întrebat-o nimic mai mult pe **S.** despre ce s-a întâmplat şi comportamentul lor faţă de propria fiică a rămas neschimbat.

Consilierul şcolar a intrat în contact cu acest caz 5 zile mai târziu, atunci când Ioana abia a reuşit să-şi împiedice prietena să se arunce în Bega...

Întrebări, dileme, sugestii, comentarii

1. Cum apreciaţi comportamentul consilierului în situaţia descrisă?

2. Cum consideraţi că este adecvat să continue consilierul prima întâlnire cu S. şi Ioana? Credeţi că este bine să rămână şi Ioana împreună cu prietena ei în cabinet?

3. Imaginaţi-vă continuarea acestei prime întâlniri a consilierului cu S. şi prietena ei (descrieţi dialogul ce credeţi că ar putea avea loc).

4. Cum aţi caracteriza tentativele suicidare ale lui S. ? Doreşte cu adevărat S. să moară?

5. Comentaţi comportamentul părinţilor lui S. după prima ei tentativă de suicid. Analizaţi acest comportament din punct de vedere al motivaţiei şi implicaţiilor sale în derularea ulterioară a evenimentelor.

6. Construiţi un posibil plan de intervenţie al consilierului în acest caz.

CAZUL NR. 10

ABUZUL SEXUAL

Context:

Am început să lucrez în calitate de consilier şcolar în urmă cu şapte luni, la un liceu cu profil real din acest oraş. Încă de la început, m-am bucurat de sprijinul colegilor în demersurile mele de prevenţie a diferitelor forme de abuz asupra elevilor. În general, atitudinea elevilor faţă de orele de consiliere şi rolul pe care îl îndeplineam în acea şcoală era una constructivă. Aceste aspecte mi-au facilitat implementarea unui proiect de prevenţie a abuzului sexual.

Rezultatele proiectului demarat s-au arătat la scurt timp de la iniţierea acestuia. La sfârşitul unei ore de consiliere, un grup de trei persoane, eleve în clasa a X-a, m-au abordat pentru a-mi relata un eveniment. Invitate în cabinet, acestea mi-au adus la cunoştinţă faptul că una din colegele lor, Andreea, prietenă bune cu ele, le-a mărturisit că a fost victima unei tentative de viol din partea tatălui.

Am avut ocazia să o cunosc pe Andreea în cadrul unei dramatizări pe tema abuzului sexual, construită şi jucată de colectivul clasei. Am remarcat-o ca fiind o persoană introvertită, timidă şi cu o formă incipientă de fobie socială. A cerut de la început să primească un rol secundar şi să nu fie nevoită să vorbească în public. I-am respectat dorinţa, distribuind-o într-un rol secundar. Scena a fost jucată în faţa câtorva zeci de spectatori şi a primit laudele şi aprecierile acestora. Discuţiile ulterioare au evidenţiat faptul că interpretarea Andreei a impresionat în mod deosebit. Singurul lucru pe care trebuia să-l facă

era să intre pe scenă şi să plângă. Însă, Andreea, a plâns cu adevărat! Acum am înţeles că era vorba de o descărcare a tensiunii nervoase şi o formă de defulare.

Am conştientizat faptul că informaţiile primite despre Andreea erau adevărate, însă se punea problema modului în care o voi determina să vină ea singură să îmi relateze ceea ce s-a întâmplat şi să accepte şedinţele de consiliere. În acest sens, am iniţiat o modalitate de a comunica cu elevii pe tema abuzului sexual, prin intermediul unei cutii poştale în care schimbam mesaje, întrebări, opinii despre acest subiect. Iniţiativa mea a dat roade, în sensul că după o săptămână am primit o scrisoare anonimă în care era detaliată o tentativă de abuz sexual la care a fost supusă o adolescentă de către tatăl ei. Scrisoarea de şase pagini surprindea elemente legate de copilăria autorului, dimensiuni ale personalităţii sale şi schiţarea unui portret al tatălui agresor. Scrisoarea se încheia cu întrebarea *„Ce pot să fac?"*, prilej pe care l-am folosit pentru a-i sugera să mi se adreseze direct în vederea integrării într-un program de consiliere.

Andreea s-a hotărât, într-un final, să îmi ceară ajutorul.

Incident critic:

Am lucrat cu Andreea timp de trei săptămâni, reuşind să o fac să conştientizeze faptul că nu are nici o vină pentru ceea ce i s-a întâmplat şi să-i dezvolt capacitatea de a găsi soluţii la problema cu care se confruntă.

Într-una din zile, Andreea nu a mai venit la şedinţa de consiliere, deşi până în acel moment a fost extrem de punctuală şi interesată de rezolvarea problemelor cu care se confruntă. Ulterior am găsit explicaţia acestui fapt la directorul şcolii, care mi-a adus la cunoştinţă că Andreea a fost transferată la o altă şcoală, de către tată ei, motivând că: *„profilul real al şcolii nu corespunde intereselor fetei mele"*. Aici s-a oprit colaborarea noastră.

Întrebări, dileme, opinii, comentării

Atitudinea părintelui agresor de a-şi transfera copilul la o altă şcoală a avut drept urmare îndepărtarea acestuia de sursele de informare şi ajutorare la care a avut acces prin intermediul şedinţelor de consiliere. Consecinţele posibile ale acestor şedinţe, conştientizate de altfel de către părintele agresor, se referă atât la ameliorarea stării generale a adolescentei şi la dezvoltarea unor strategii de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, cât şi la pedepsirea agresorului prin penitenţă. Controlul pe care agresorul îl avea asupra victimei era ameninţat, ceea ce l-a determinat să reacţioneze radical.

Întrebări:

1. Cum explicaţi rezistenţa Andreei de a apela la consilier?

2. Enumeraţi modalităţi prin care consilierul, înştiinţat din surse externe de existenţa unor probleme grave cu care se confruntă unii adolescenţi, îi poate motiva în a se autodezvălui şi implicit a se implica în procesul consilierii.

3. Ce consideraţi că ar trebui să facă mai departe consilierul, în situaţia prezentată anterior?

CAZUL NR. 11

PĂRINTELE REFUZĂ COLABORAREA

Context:

Sunt consilier într-o şcoală pofesională, unde lucrez de 1 an şi jumătate. Îmi desfăşor activitatea într-un cabinet nou amenajat; aici consiliez elevii înmatriculaţi în cadrul şcolii şi colaborez cu cadrele didactice şi părinţii acestor adolescenţi în vederea prevenirii comportamentelor deviante

În această instituţie îndeplinesc atât rolul de consilier, cât şi acela de diriginte al unei clase de anul al II-lea. Acest fapt îmi permite un acces facil la nivelul clasei ca grup psihosocial şi îmi înlesneşte desfăşurarea primilor paşi necesari demersului de prevenţie: observarea conduitelor şi a relaţiilor interpersonale care se stabilesc, chiar în contextul în care acestea se produc. Astfel se elimină „deformările" apărute prin scoaterea elevului din cadrul în care se manifestă şi introducerea lui în cabinetul consilierului. Un alt aspect pozitiv al interacţiunii directe cu elevii îl reprezintă atitudinea de acceptare ce se construieşte, raportat la rolul de consilier pe care îl îndeplinesc. Conştientizarea problemelor specifice vârstei îi aduce adeseori pe adolescenţi în cabinetul consilierului şcolar.

D.A. este o adolescentă din clasa la care sunt diriginţă. M-a abordat, la începutul anului şcolar, spunându-mi că are o problemă: nu este capabilă să simtă nici o trăire faţă de cei din jurul ei cu excepţia membrilor familiei. Deşi este o persoană sociabilă, cu mulţi prieteni, îmi mărturiseşte cu tristeţe fap-

tul că nu reuşeşte să simtă nimic pentru ei. *„Dacă s-ar întâmpla ceva vreunuia dintre ei-* îmi spune fata- *nu aş suferi"*.

Am invitat-o la cabinet pentru a cunoaşte mai multe despre ceea ce i se întâmplă. D.A. locuieşte împreună cu tatăl şi fratele ei mai mare de la vârsta de 8 ani. Mama ei a murit într-un accident, ea fiind martora cumplitei tragedii şi totodată *„cauza morţii mamei"*- după cum afirma adolescenta. Episodul traumatizant mi-a fost relatat în detalii, dovedind o memorare fidelă a evenimentului, însă, am constatat o detaşare emoţională a clientei faţă de aceste amintiri (expresivitatea feţei era neutră, tonul şi intensitatea vocii nu înregistrau modulaţii, iar poziţia întregului corp era destinsă).

În ilustrarea acestui caz redau un fragment din discursul clientei: *„Eram o mofturoasă, tot timpul vroiam câte ceva din care ştiam că nu avem. Şi mama şi tata săreau să-mi îndeplinească dorinţele. Într-o zi, am vrut să mănânc ciocolată cu lapte dar mama cumpărase ciocolată cu alune. Atunci am început să plâng şi să mă arunc pe jos, să dau din picioare, să strig că vreau ciocolata mea preferată. Minteam, pentru că eu nu aveam o ciocolată preferată, iar mama...ştia asta. Cu toate acestea a plecat la magazin să-mi cumpere ce îmi lipsea. Am alergat pe balcon ca să pot savura acel moment când mama se deplasează, pentru mine, să îmi cumpere ciocolată. Am văzut...maşina care se apropia în viteză...mama a traversat...dar nu am reuşit să strig, să îi atrag atenţia...aş fi putut, dar nu am mai avut glas. Am rămas la geam, înmărmurită, fără să scot un cuvânt. Am văzut salvarea, oamenii care s-au adunat şi am auzit ţipătul fratelui meu. Apoi, nu mai ştiu nimic. Tata mi-a spus că m-a găsit leşinată. Când mi-am revenit, am ştiut că eu sunt de vină şi îmi era ruşine. Mama a murit! Acum, nu îmi mai este ruşine, dar nu ştiu cum să le spun celor apropiaţi că îmi pare rău şi că am greşit. De la moartea mamei, nimeni nu a mai vorbit despre asta."*

Am programat-o pe D.A. să vină la cabinet, de două ori pe săptămână. În urma identificării cauzelor tulburării de natură afectivă de care suferă am iniţiat un program de intervenţie. După trei luni de consiliere, D.A. se simţea mult mai bine şi mi-a spus chiar că are un prieten pe care îl iubeşte.

Incidentul critic:

Acum trei zile aveam stabilită o întâlnire cu D.A., la care, însă, s-a prezentat tatăl fetei. Încă din momentul în care a intrat în cabinet a manifestat un comportament verbal agresiv, însoţit de gesturi explozive. Îşi manifestă nemulţumirea cu privire la faptul că fiica sa ar avea nevoie de consiliere. *„Problemele familiei mele nu privesc pe nimeni"* au fost ultimele sale cuvinte înainte de a părăsi încăperea. Am încercat să-i demonstrez domnului D.V. faptul că pentru fiica sa consilierea este un aspect necesar şi benefic. Discuţia a

evidenţiat un element important pentru procesul de consiliere: rezistenţa de a comunica a domnului D.V. are implicaţii nefaste asupra comportamentului tinerei fete, accentuîndu-i sentimentele de vinovăţie. Din acel moment D.A. nu a mai venit la cabinet şi, din scurtele discuţii pe care le-am purtat după orele de dirigenţie, am înţeles că starea clientei cunoaşte o regresie.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

Există numeroase situaţii în care un consilier nu beneficiază de sprijinul familiei în consilierea adolescenţilor. Posibile explicaţii ale acestei situaţii: lipsa informaţiilor cu privire la rolul consilierului şi al şedinţelor de consiliere, rezistenţa la schimbare a părinţilor, refuzul autodezvăluirii, jena etc. În cazul de faţă, intervenţia negativă a tatălui a avut repercursiuni severe asupra evoluţiei stării clientei mele. Mediul familial care s-a construit şi consolidat după moartea mamei adolescentei s-a bazat pe absenţa comunicării şi relaţionării membrilor, generând o tensiune psihică latentă. Autoculpabilizarea adolescentei pentru moartea mamei sale este încurajată de către tată prin atitudinea sa rejectivă.

Întrebări:

1. Din ce motive consideraţi că tatăl adolescentei a interzis continuarea şedinţelor de consiliere?

2. Ce atitudine este indicat să adopte consilierul în astfel de situaţii?

3. În cazul prezentat, consideraţi că este vorba de o formă de abuz din partea părintelui asupra copilului? Argumentaţi!

4. Cum procedaţi în cazul în care clienta solicită continuarea şedinţelor de consiliere, însă atitudinea tatălui faţă de acestea rămâne neschimbată?

BIBLIOGRAFIE

ALBA, A., BALACI, I., ILDIKO, E., HARASEMIUC, O., VELCIOV, N. (2003), *Cinci paşi pentru cariera mea*. Ghid pentru elevi, Editura BIC ALL, Bucureşti.

ALBA, A., BALACI, I., ILDIKO, E., HARASEMIUC, O., VELCIOV, N. (2003), *Pentru cariera elevilor tăi*. Ghid pentru profesori, Editura BIC ALL, Bucureşti.

ALLAIRE, FR. (2001), Grupul de lucru, în: Pierre De Visscher şi Adrian Neculau (coord.), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Polirom, Iaşi, p. 405-426.

BĂBAN, A. (coord.) (2001),*Consiliere educaţională*, Cluj-Napoca.

BĂBAN, A., PETROVAI, D., LEMENI, G. (2002), *Consiliere şi orientare*. Ghidul profesorului, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti.

BELKIN, G., S. (1984), *Introduction to Counseling*, Wm. C. Brown Company Publishers.

BENITO, Y. (2003), *Copiii supradotaţi. Educaţie, dezvoltare emoţională şi adaptare socială*, Polirom, Iaşi.

BIRCH, A. (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, Bucureşti.

BLOCHER, H. D. (2000), *Counseling. A Developmental Approach*, Fourth Edition, John Wiley & Sons Inc.

BURTIC, F., *Ghid practic pentru educatorii şi părinţii copiilor cu tulburări de atenţie şi hiperactivitate (sindromul ADHD)*, Centrul de Educaţie Specială „Speranţa", Timişoara.

COSNIER, J. (2002), *Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor*, Polirom, Iaşi.

CREŢU, C. (1997), *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iaşi.

CUCU-CIUHAN, G. (2001), *Psihologia copilului hiperactiv. O abordare experenţială*, Editura Sylvi, Bucureşti.

D. S. M. IV, (1994), *American Psychatry Association*, Ediţia a IV-a.

DAFINOIU, I. (2000), *Elemente de psihoterapie integrativă*, Polirom, Iaşi.

DUMITRU, I. AL. (2001 a) *Personalitate, atitudini şi valori*, Editura de Vest, Timişoara.

DUMITRU, I. AL. (2001 b) *Educaţie şi învăţare. Aspecte psihoindividuale, psihosociale şi manageriale*, Editura Eurostampa, Timişoara.
GELDARD, K., GELDARD, D. (1997), *Counseling Children A Practical Introduction*, Sage Publications Ltd.
HOLDEVICI, I. (1998), *Elemente de psihoterapie*, Ediţia a III-a, Ed. All, Bucureşti.
HOLLAND, J. L. (1997), *Making vocational choice* (3nd edition), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
I. C. D. - 10 (1998), *Clasificarea tulburărilor mentale şi de comportament*, Editura All, Bucureşti.
IVERY, A., GLUCKSTERN, N. (1984), *Basic Influencing Skills*, North Amherst, Massachusetts: Microtraining.
IVEY, A. E., SIMEK-DOWNING, L. (1980) *Counseling and Psychotherapy: skills, theories and practice*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
JIGĂU, M. (2001), *Consilierea carierei*, Editura Sigma, Bucureşti.
JIGĂU, M. (coord.), (2003), *Consilierea carierei adulţilor*, Editura Afir, Bucureşti.
KNOWLES, M. S. (1984), *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. (1988), *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
MEIER, S. T. (1989), *The Elements of Counseling*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
MITROFAN, I. (coord.), (2000), *Orientarea experenţială în psihoterapie*, Editura S.PE.R., Bucureşti.
MUCCHIELLI, R. (1994), *L'entretien de face ? face dans la relation d'aide*, Paris, E.S.F.
MURO, J. J., KOTTMAN, T. (1995), *Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools. A Practical Approach*, WCB, Brownd & Benchnark Publishers, madison, Wisconsin, Dubuque, Iowa.
PIETROFESA, J. J., HOFFMAN, A., SPLETE, H.H. (1984), *Counseling. An Introduction*, Houghton Mifflin Company, Boston.
POPA, S. (1999), *Abilităţile consilierului. Abordare din perspectiva microconsilierii*, Editura RisoPrint, Cluj-Napoca.
RĂDULESCU, S. M., PITICARIU, M. (1989), *Devianţă comportamentală şi boala psihică*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti.
ROGERS, C. R. (1965), *Client Centrered Therapy*. Boston: Houghton - Mifflin.
ROGERS, C. R. (1974), *La relation d'aide et la psychotherapie*, ESF, Paris.
ROŞCA, AL. (1941), *Copiii superior înzestraţi*, Editura Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj, la Sibiu.
SIEBERT, H. (2001), *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru învăţare*, Institutul European, Iaşi.
STĂNESCU, M. L. (2002), *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi*, Polirom, Iaşi.
SUPER, D. E. z67(1990), A life-span, life-space approach to career development, in: D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds) *Career choice and development*, 2nd editon, San-Francisco: Jassey-Bass.
THOMPSON, L. C. (1992), *Counseling Children*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

TOMŞA, GH. (1999, a), *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti.
TOMŞA, GH. (1999, b), *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti.
TOMŞA, GH. (coord.), (1996), *Dicţionar de orientare şcolară şi profesională*, Editura Afeliu, Bucureşti.
VISSCHER, P. DE. (2001), Dinamica grupurilor restrânse, în Pierre De Visscher şi Adrian Neculau (coord.), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Polirom, Iaşi, p. 17-25.
ZUNKER, V. (1994), *Career couseling. Applied concepts of life planning*, 4th edition, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

CUPRINS

PREFAŢĂ 5

SECŢIUNEA I. TEME DE CURS 7

TEMA 1. EDUCAŢIA ŞI CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ 9
TEMA 2. CONŢINUTUL ŞI SPECIFICUL CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE .. 15
TEMA 3. RELAŢIA DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ 23
TEMA 4. PROCESUL CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE 35
TEMA 5. REALIZAREA CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE 43
TEMA 6. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ ŞI VÂRSTA CLIENŢILOR 55
TEMA 7. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ PREVENTIVĂ 63
TEMA 8. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU DEZVOLTARE 73
TEMA 9. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A GRUPURILOR 83
TEMA 10. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A SUPRADOTAŢILOR 89
TEMA 11. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT 99
TEMA 12. ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ ŞI CONSILIEREA PRIVIND CARIERA 105
TEMA 13. CONSILIEREA CARIEREI. FUNDAMENTĂRI TEORETICE ŞI SUGESTII DE ACŢIUNE PRACTICĂ 115
TEMA 14. ASPECTE DE ORDIN ETIC ŞI DEONTOLOGIC ALE CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE 133

SECŢIUNEA A II-A. PREZENTĂRI DE CAZURI PENTRU ACTIVITĂŢILE DE SEMINAR 143

CAZUL NR. 1. CLIENTUL TĂCUT 145
CAZUL NR. 2. CONSILIERUL FACE SUGESTII NEAŞTEPTATE 149
CAZUL NR. 3. O SUGESTIE PARADOXALĂ 153